جامعة آل البيت

كلية العلوم التربوية

قسم الإدارة التربوية والأصول

مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في قسم الإشراف التربوي بمنطقة الفروانية التعليمية في دولة الكويت

The Quality Level Of The Training Programs Offered To The Teachers In The Educational Supervision Department In Farwaniya Educational Region In The State Of Kuwait

إعداد الطالب

منيف نايف هادي الرشيدي

إشراف

الدكتور صالح ناصر العليمات

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية في كلية العلوم التربوية قسم الإدارة التربوية والأصول في جامعة آل البيت

الفصل الدراسي الثاني/2017م

قرار لجنة المناقشة

جودة البرامج التدريبية للمعلمين في قسم الأشراف التربوي بمنطقة الفروانية التعليمية

إعداد الطالب

منيف نايف هادي الرشيدي

إشراف الدكتور

الأستاذ الدكتور صالح ناصر عليمات

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم	التّوقيع
الأستاذ الدكتور صالح ناصر عليمات	مشرفًا ورئيساً ....
الأستاذ الدكتور محمد عبود الحراحشة	عضوًا..
الدكتور صالح سويلم الشرفات	عضوًا..
الأستاذ الدكتور عدنان بدري الابراهيم	عضوًا..

قدمت هذه الرّسالة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التّربوية من قسم الإدارة التّربوية والأصول في كلية العلوم التّربوية في جامعة آل البيت

نوقشت وأوصى بإجازتها بتاريخ ١٧ / ٤ /2017م

الفصل الدراسي الصيفي 2016/2017م

تفويض

أنا **منيف نايف هادي الرشيدي**، أفوض جامعة آل البيت بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم حسب التعليمات النافذة في الجامعة.

التوقيع:

التاريخ: ١٤ / ٥ /2017م.

إقرار والتزام بأنظمة وتعليمات جامعة آل البيت

أنا الطالب: **منيف نايف هادي الرشيدي**

لتخصص: **إدارة تربوية** الكلية: **العلوم التربوية**

أعلن بأنني قد التزمت بقوانين جامعة آل البيت وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المفعول المتعلقة بإعداد رسائل الماجستير والدكتوراه عندما قمت شخصياً بإعداد رسالتي بعنوان:

درجة مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في قسم الإشراف التربوي بمنطقة الفروانية التعليمية في دولة الكويت

وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسائل والأدبية العلمية. كما أعلن بأن رسالتي غير منقولة أو مستلة من رسائل أو أطاريح أو كتب أو أبحاث أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في أي وسيلة إعلامية ، وتأسياً على ما تقدم فإنني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبين غير ذلك بما فيه حق مجلس العمداء في جامعة آل البيت بإلغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها دون أن يكون لي أي حق في التظلم أو الاعتراض أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد

توقيع الطالب:.................................. التاريخ: ٢٤/ ٨ /2017م

الإهداء

إلى من علمني علم الحياة والصبر والتفاؤل... والدي الغالي

إلى من علمتني حب الخير وتقدير الذات واحترام الآخرين .... والدتي الغالية

إلى من دفعتني لإنجاز هذا الجهد واعترافاً بالجميل وتقديرا مني إلى العطاء الذي يفيض بلا حدود، هي رمز يجسد الكفاح .... زوجتي الغالية

الباحث

منيف الرشيدي

شكر وتقدير

الحمد والشكر لله ربِ العالمين أولاً وأخيراً، الحمد لله الذي علمني ما لم أعلم، وأعانني على إتمام هذه الرسالة، والصلاة والسلام على رسوله الأمُيِّ الأَمينْ، مُعَلِّمَ النَّاسِ الخير، وهادي البشرية إلى صراطٍ مستقيمٍ، حثّ على طلب العلم وجعله فريضةً على كل مسلمٍ ومسلمة...، وبعد،،،

كما وأتقدم بالشكر والتقدير إلى جميع أعضاء لجنة مناقشة الرسالة والذين كانت لملاحظاتهم الأثر الكبير في إثراء الرسالة، وإخراجها بصورة أفضل.

وأتقدم بالشكر إلى كل من ساعدني وبذل جهداً لمساندتي، وخاصة الأساتذة المحكمين الذين قدموا نصائحهم واقتراحاتهم، راجياً أنْ تكون هذه الكلمة خاصةً بكل واحد منهم، وأسأل الله عز وجل أنَّ يجزي الجميع عني خير الجزاء.

والله ولي التوفيق.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

الباحث

منيف الرشيدي

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

درجة مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في قسم الإشراف التربوي بمنطقة الفروانية التعليمية في دولة الكويت

إعداد الطالب

منيف نايف هادي الرشيدي

إشراف

الدكتور صالح ناصر العليمات

الملخص

هدفت الدِّراسة إلى تحديد أهمية موضوع تدريب العاملين في المدارس بشكل عام والتدريب الذي توفره المناطق التعليمية للمعلمين بشكل خاص، والتعرف على الأساليب المتبعة في تقديم البرامج التدريبية وتقييمها في منطقة الفروانية التعليمية بدولة الكويت استنادا إلى آراء المعلمين، والتعرف على أبرز المشكلات التي تواجه عملية تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين ووسائل تقييمها لتحديد مستوى تلبيتها لمعايير الجودة، وأستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار عينة الدراسة لتشمل عددا محددا من المعلمين (ذكور + إناث) العاملين في المدارس الحكومية في منطقة الفروانية التعليمية بدولة الكويت خلال العام الدراسي 2015/2014، وبينت نتائج الدراسة أن مستوى جودة البرامج التدريبية للمعلمين في قسم الإشراف التربوي بمنطقة الفروانية التعليمية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين مرتبط بتحديد الاحتياجات التدريبية وتصميم البرامج التدريبية وتنفيذ التدريب، كما بينت النتائج عدم وجود فروق داله إحصائياً بين تقديرات أفراد عينة الدراسة باختلاف الجنس، وعلى جميع المجالات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة باختلاف المؤهل العلمي، وفي جميع المجالات.

الكلمات المفتاحية: البرامج التدريبية، الاشراف التربوي.

الفصل الاول
خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة

تمثل العملية التربوية الركن الأساسي في مواكبة التطورات الحديثة وإعداد الأفراد للتعامل بكفاءة مع متغيراتها، وما من شك أن المعلم يمثل اللبنة الاساسية في منظومة التعليم، وبناءاً عليه كان لزاما على المناطق التعليمية توفير برامج تدريبية فعّالة للحرص على توفير فرص النمو المهني والشخصي المستمر للمعلمين لتمكينهم من إعداد مواطنين صالحين قادرين على التعامل مع مشكلات الحياة الواقعية المتزايدة التعقيد وإيجاد حلول جذرية لها.

وبين الشيخ (1999) انه وفي مجال التعليم المدرسي بوصفه المرحلة الاولى والاساسية لإعداد المواطن الصالح، أدت التطورات الحالية المتسارعة إلى ظهور إحساس متكرر بضعف مستوى تأهيل العاملين في المدارس قبل الخدمة وأثناءها، فالتطورات المعرفية والتكنولوجية الحالية تتطلب وجود تأهيل متميز ومستمر للعاملين في المدارس بشكل عام والمعلمين بشكل خاص.

يشار إلى التدريب، بوصفه المكون الرئيس للتنمية المهنية، على أنه مصدر هام لإعداد الكوادر البشرية وتطوير كفاياتهم بما ينعكس إيجابا على تطوير أداء المنظمات بمختلف وظائفها وأقسامها، كما يعزى النجاح الذي يحققه أي نشاط في المنظمة إلى التدريب كما يناط به مسؤولية أي إخفاق يظهر فيها.

لقد أصبح الاهتمام بالجودة مطلب رئيسي للإدارات التربوية بمختلف وظائفها، وبالتالي بدأت الإدارات التربوية المسؤولة عن التنمية المهنية للمعلمين في توفير برامج تدريبية تلبي معايير الجودة للحرص على تحقيق أقصى درجة من النتاجات التعليمية المرجوة. وتشير الدراسات والتجارب الحديثة

كدراسة (الشلبي، 2010) ودراسة (Goldhaber & Liddle, 2011) إلى أن إدارة الجودة الشاملة للبرامج التدريبية قادرة على تحسين جودة التعليم بمختلف أقسامه كأداء المدير والمعلم والطالب.

مشكلة الدراسة

بات من الواضح أن تدني مستوى التعليم في الوطن العربي وإخفاقه في تلبية المخرجات التربوية المنشودة مرتبط إلى حد بعيد بعدم توفر برامج تدريبية للمعلمين يمكنها تلبية معايير الجودة اللازمة لتحسين العملية التعليمية بمختلف وظائفها. وقد أشار كل من (النعيمي، 2006) و(الحلو، 2010) إلى أن الدول العربية تعاني من تدني مستوى معايير الجودة في المجال التعليمي إضافة إلى تدني مستوى المخرجات التعليمية لدى الطلاب وهو ما يعزى إلى افتقار البرامج التدريبية التي يوفرها قسم الإشراف التربوي للمعلمين، ومن خبرة الباحث في مجال العمل التربوي فقد لاحظ بأن كثيراً من المناطق التعليمية في دولة الكويت تفتقر إلى تغذية راجعة تتعلق بمستوى جودة برامجها التدريبية الخاصة بالمعلمين وخصوصا المقدمة من أقسام الإشراف المختلفة، ونظراً للدور الذي يلعبه التدريب في تعزيز النمو المهني للعاملين في المدارس وعلى رأسهم المعلمين وتحسين المخرجات التربوية فإنه يتعين على المؤسسات التربوية إجراء تقييم للبرامج التدريبية التي تقدمها للمعلمين بشكل خاص وتحديد مدى تلبيتها للمعايير الموضوعة.

ولدى استعراض الباحث للدراسات المتعلقة بهذا الموضوع تبين له وجود شح في الدراسات التي تناولت تقييم جودة البرامج التدريبية التي تقدمها المناطق التعليمية ممثلة بقسم الإشراف التربوي للمعلمين، الامر الذي دفع الباحث إلى محاولة البحث في هذه المشكلة من خلال محاولة الإجابة عن التساؤل التالي:

"ما مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في قسم الإشراف بمنطقة الفروانية التعليمية في دولة الكويت؟"

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

1. ما مدى الاهتمام بجودة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في قسم الإشراف التربوي بمنطقة الفروانية التعليمية في دولة الكويت؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في قسم الإشراف التربوي بمنطقة الفروانية التعليمية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين وفقا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تحديد أهمية موضوع تدريب العاملين في المدارس بشكل عام والتدريب الذي توفره المناطق التعليمية للمعلمين بشكل خاص.
2. التعرف على الأساليب المتبعة في تقديم البرامج التدريبية وتقييمها في منطقة الفروانية التعليمية بدولة الكويت استنادا إلى آراء المعلمين.
3. التعرف على أبرز المشكلات التي تواجه عملية تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين ووسائل تقييمها لتحديد مستوى تلبيتها لمعايير الجودة.
4. تحديد مدى جودة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في المناطق التعليمية في دولة الكويت.

5. التعرف على تأثير بعض المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) على تصورات المعلمين تجاه مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة لهم مفي منطقة الفروانية التعليمية بالكويت.

أهمية الدراسة

يمكن توضيح أهمية الدراسة الحالية من خلال النقاط التالية:

1. تعد الدراسة من بين أولى الدراسات التي تناولت موضوع تقييم جودة البرامج التدريبية التي تقدمها المناطق التعليمية للمعلمين في دولة الكويت بشكل عام وفي منطقة الفروانية بشكل خاص.
2. يتوقع من النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة أن تفيد القائمين على إدارة البرامج التدريبية وأصحاب القرار في تقديم صورة واضحة حول جودة البرامج التدريبية التي تقدمها المناطق التعليمية.
3. تتضح أهمية الدراسة من خلال الدور الكبير الذي يلعبه موضوع التدريب لدى الدول وخصوصا النامية منها في ضوء التطورات الحالية المتتابعة والتغير المستمر في حاجات العاملين في المدارس لمواكبة مستجدات العصر والمهنة.
4. من المأمول أن تسهم الدراسة الحالية في تقييم مدى نجاح البرامج التدريبية التي تقدمها المناطق التعليمية في دولة الكويت في سد حاجات المتدربين مع بيان الأساليب المتبعة في تقديم تلك البرامج وتحديد مستوى جودتها.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الجودة: أشار دوهيرتي (1999) إليها بأنها تمثل مجمل الخصائص والمميزات المتعلقة بالناتج أو الخدمات التي تؤثر في قدرتها على تلبية الحاجات الظاهرة والكامنة.

الإشراف التربوي: قسم إداري يتولى من خلال المشرفين التربويين تقديم الأنشطة الإجرائية التي تهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم من خلال مساعدة المعلمين على النمو المهني وتحسين مستوى أدائهم وتدريسهم. ويمثل إجرائيا القسم التربوي التابع لمنطقة الفروانية التعليمية والذي يتولى عمليات الإشراف على المعلمين وتعزيز نموهم المهني. (حمود، 2002)

البرامج التدريبية:

أنشطة مصممة لتزويد العاملين بالمهارات والمعارف والسلوكيات اللازمة للتغلب على الجوانب السلبية في أدائهم ورفع مستويات الأداء لديهم بشكل يحقق الوصول للأهداف المخطط لها، وتمثل من الناحية الإجرائية برامج التنمية المهنية التي تقدمها المنطقة التعليمية ممثلة بقسم الإشراف للمعلمين.(كنعان، 2009)

المنطقة التعليمية:

مؤسسة تربوية حكومية تتبع وزارة التربية والتعليم وتتولى إدارة المدارس والإشراف على أنشطتها ضمن منطقة جغرافية معينة.

منطقة الفروانية التعليمية

هي مؤسسة تربوية حكومية تتبع لوزارة التربية والتعليم في دولة الكويت وتشمل مجموعة من المدارس وتتولى عملية الإشراف على الانشطة التعليمية في المدارس التابعة لها ضمن منطقة جغرافية معينة. ومن الناحية الإجرائية للدراسة الحالية فإنها تمثل منطقة الفروانية التعليمية بما تتضمنه من مدارسة تابعة لها.

حدود الدراسة

تقتصر حدود الدراسة على ما يلي:

حدود المكانية: المدارس الحكومية في منطقة الفروانية التعليمية في دولة الكويت.

حدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2016/2015.

المحددات الموضوعية: يتحدد موضوع هذه الدراسة على جودة البرامج التدريبية التي يقدمها قسم الإشراف التربوي للمعلمين في منطقة الفروانية في دولة الكويت.

المحددات البشرية: تقتصر إجراءات تطبيق الدراسة على المعلمين.

الفصل الثاني

الادب النظري والدراسات السابقة

الادب النظري

يحتل المعلم في النظام التربوي مكانة عالية وخاصة لما له من دور في انجاح النظام التعليمي وتحقيق أهدافه، على الرغم من أن المعلم يعد متغير واحد من بين الكثير من المتغيرات الموجودة في العملية التربوية والتعليمية الا أنه يعد ويمتلك الاثر الكبير والفعال في تفكير وسلوك التلاميذ، لقد أضحى الاهتمام بالعملية التعليمية من أولويات الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، مما أدى ذلك الى بزوغ مفهوم تمهين التعليم، أي التعامل مع التعليم كحرفة أو مهنة مرخصة، تتطلب ممارسيها اكتساب المهارات اللازمة والضرورية لها، ومع التقدم والتطور التكنولوجي والنهوض بالعملية التعليمية حيث ان للمعلم مكانة جديدة واهتمام بارز لمسؤولياته التربوية والاجتماعية، حيث لا يمكن لأي نظام تعليمي ان يثمر ويرتقي الى مستوى مسؤوليات التطور الحاصل في هذه الالفية دون الاهتمام بأوضاع المعلم، حيث ان هذه الالفية تفرض على الانسان تحديات كبيرة من حيث الثورة المعلوماتية والتكنولوجية الضخمة، وهذا يتطلب الاستعداد للتعلم الدائم والتدريب والتأهيل المستمرين.(النعيمي، 2006)

الاهتمام بتدريب المعلم

يلعب التدريب والتأهيل دوراً مهماً في تعزيز معرفة العاملين في مختلف المهن، فهو يبقيهم على اطلاع على كل جديد في عالم مهنتهم ويمكنهم من التفاعل مع تجارب الآخرين، كما أن الجهات

المشغلة تحرص على تدريب العاملين لديها حتى ترقى بمهاراتهم وقدراتهم حتى يواكبوا كل جديد في عالمٍ يشهد كل يوم دخول مفاهيم جديدة للعلم والمعرفة، ما يتطلب معه حرص الفرد والمؤسسات على مواكبة كل تطور في العمل حتى لا يتخلفوا عن ركب المعرفة. (شرف وحسن، 2003)

وإن كان قطاع التعليم يُعد من أهم قطاعات المجتمع ويعول عليه الكثير في بناء الأجيال الناشئة، فإن الاهتمام بتدريب المعلمين يقع ضمن حرص الدولة على رفد المعلمين بالمتطلبات الضرورية التي تمكنهم من مواكبة التطور المستمر الذي يخضع له قطاع التعليم، وفي الوقت الذي تولي دولة الكويت محددة بوزارة التربية والتعليم والجهات المختصة بالمجال التربوي الاهتمام الكبير لقطاع التربية والتعليم ولا تتوانى عن وضع الخطط والبرامج للارتقاء بالعملية التعليمية فإننا نشهد مدى الحرص الذي توليه الجهات صاحبة الاختصاص على عقد برامج التدريب التي تواكب برامج التطوير، حيث تشهد الدولة نشاطاً كبيراً في قطاع تدريب المعلمين سواء في وزارة التربية والتعليم أو المجالس التعليمية المنتشرة في المناطق التعليمية في دولة الكويت، إضافةً إلى حرص هذه الجهات على أن تشمل برامج التدريب العاملين في المدارس الخاصة.

وكون قطاع التعليم مقبلاً على تغيرات كبيرة مع دخول برامج التعليم الذكي لحيز التنفيذ في العديد من مدارس الدولة التي ستشمل جميع المدارس خلال السنوات القليلة المقبلة، يكون الاهتمام بتدريب المعلمين في هذه الأوقات نقطة بناء للمستقبل، حيث إن تعريف المعلمين المبكر بالبرامج المستقبلية يهوّن على الطلبة التحول لبرامج التعليم الحديثة، كما تخطط الجهات ذات الاختصاص، ما يجعل من مجمل عملية التحول عملية سلسة لا تستهلك الكثير من الوقت والموارد. (حمود، 2002)

حيث أدرك القائمون على النظام التربوي في العالم ومنذ وقت مبكر أهمية دور المعلم فحرصوا على توفير جميع الامكانات اللازمة لاعداده وتأهيله تربوياً ومسلكياً ومهنياً، ذلك ان مهنة التعليم كما

اسلفنا لم تعد تقوم على الفطرة والموهبة والممارسة فقط، بل لا بد من اتقان الاصول والقواعد والاساليب الفنية القائمة على اسس علمية مستمدة من الاطر والنظريات التربوية والنفسية، الى جانب التدريب والتأهيل قبل الخدمة واثنائها. (زقوت، 1997)

فنوعية المعلم هي مفتاح تحسين أداء الطالب بغض النظر عن حالة المدارس، وعن اعداد التلاميذ، وعن طبيعة البيئة المحيطة، أو أي من العوامل المرتبطة بحياة التلاميذ في بيئة التعلم والتعليم كالمقررات الدراسية، والوسائل التعليمية والتجهيزات والبناء المدرسي، ومرافقه المختلفة، (Cooepr, 1999)، وبالرغم من أهمية هذه العناصر كلها فإنها تبقى محدودة الفائدة ما لم يتوافر المعلم الكفء، لذا لا بد من اعادة النظر جذرياً في اوضاع المعلم وتدريبه وتأهيله. (Higginson, 1996)

خصائص المعلم فى التربية المعاصرة

أشارت دراسات تربوية كثيرة كدراسة (شرف وحسن، 2003) ودراسة (كنعان، 2009) ودراسة (الزيادات وبني خالد، 2011) إلى وجود علاقة إيجابية بين امتلاك المعلم لعدد من الصفات الشخصية والوظيفية ومدى فاعليته التعليمية، ويمكن تصنيف هذه الخصائص إلى فئتين رئيستين، خصائص شخصية عامة، وقدرات تنفيذية على هيئة واجبات وظيفية، ومن الأهمية التأكد على أنه كلما استطاع المعلم تحصيل هذه الصفات ودمجها فى شخصيته .

و كلما تمكن المعلم من امتلاك أساليب تعليمية مؤثرة وممارسة قدرة توجيهية في العملية التعليمية داخل الفصل وخارجة، ومن ثم إحداث أثر بالغ في شخصيات الطلبة، أما المعلم فإن سعيه لامتلاك هذه الصفات ومثابرته لاكتسابها واحدة تلو الأخرى خلال إعداده النظري والعملي داخل الكلية يعد مؤشرًا إيجابيًا كافيًا على رغبته في صياغة شخصيته التعليمية وتطوير ذاتيته الإنسانية ومن ثم

على العطاء والتأثير التعليمي الفعال، فالمعلم في التربية المعاصرة الذي يستطيع أن يقوم بوظائفه المتعددة ينبغي أن يتصف بعدة خصائص وهي كالتالي: (الخميس، 2002)

أولاً: الجانب العقلي والمعرفي

لما كان الهدف الأسمى للتعليم هو زيادة الفاعلية العقلية للطلبة، ورفع مستوى كفايتهم الاجتماعية، فإن المعلم يجب أن يكون لدية قدرة عقلية تمكنه من معاونة طلبته على النمو العقلي، والسبيل إلى ذلك هو أن يتمتع المعلم بغزارة المادة العلمية، أي أن يعرف ما يعلمه أتم المعرفة، وأن يكون مستوعبًا لمادة تخصصه أفضل استيعاب، ويكون متمكنًا من فهم المادة التي ألغيت على عاتقة تمكنًا تامًا، وأن يكون شديد الرغبة فى توسيع معارفه وتجديدها، مرن التفكير يداوم على الدراسة والبحث في فروع المعرفة التي يقوم بتدريسها وملمًا بالطرق الحديثة في التربية (شوق والسعيد،2001).

كذلك يحتاج المعلم إلى معرفة طرق ووسائل التعليم وتشمل هذه المعرفة المعلومات النظرية الخاصة بتخطيط التعليم، وتحفيز الطلبة وتشويقهم للتعليم وكيفية توصيل المحتوى الدراسي باستعمال طرق فعالة ووسائل معينة تيسر تعلم الطلبة، وكذلك إلمامه بالمعرفة الخاصة بإدارة الصف، وتقويم تعلم طلبته، وتوجيههم لمزيد من التعلم (الخميس، 2002).

ثانيًا: الرغبة الطبيعية في التعليم

فالمعلم الذي تتوافر لدية هذه الرغبة سوف يقبل على طلابه وموضوعية بحب ودافعيه، كما سوف ينهمك فى التعليم فكرًا وسلوكًا وشعوراً، ويشجعه على تكريس جل جهده للتعليم مهنة اختارها عن رغبة ذاتية يشبع من خلالها حاجات إنسانية واجتماعية لديه، ويحقق من خلاله ذاته الاجتماعية والمهنية فيسعى للتعاون والابتكار لصالح المهنة كذلك أن يحرص علي حضور الدورات التدريبية والاستفادة منها في مجال، عمله وبذلك ينمو مهنيًا ويتقدم علميًا (طعيمه، ٢٠٠٤).

ثالثًا: الجانب النفسي والاجتماعي

إن المعلم الكفء هو الذى يتمتع بمجموعة من السمات الانفعالية والاجتماعية، ومن أبرز هذه السمات أن يكون متزنًا فى انفعالاته وفى أحاسيسه، ذا شخصية بارزة، محبًا لطلبته، ملتزمًا بآداب المهنة، وأن يكون واثقًا بنفسه، وأن يحترم شخصية طلبته، حازمًا معهم، وأن يتصف بالمهارات الاجتماعية لأن المجتمع المدرسي مجتمع إنساني يقوم على التفاعل الاجتماعي بين أعضائه من طلبه ومعلمين وإداريين وموجهين وأولياء الأمور ويفرض هذا الواقع على المعلم التعاون معهم جميعًا والمحافظة على علاقات إيجابية فعّالة (حمود، 2002).

كذلك أن يتميز بالموضوعية والعدل فى الحكم ومعاملة الطلبة والبعد عن الانحياز والنظرة الشخصية سواء في تعامله اليومي مع الطلبة، أو في حُكمة على نتائج تعلمهم وعلى إنجازاتهم أو إخفاقاتهم، حتى يشعر الطلبة أنه في يد أمينة، كذلك أن يتميز بالموضوعية في تعامله مع موجهه الفني وأن يتقبل توجيهاته وإرشاداته بصدر رحب، وعقل مفتوح ولا ينظر إليها على إنها إهانة موجهة لشخصه أو فيها انتقاص من قدره، لأن هذه النظرة تحول بينه وبين نموه المهني وتحد من درجة تقدمه وفاعليته في مهنته، كذلك أن يتحلى بالصبر والتسامح وطول البال حتى يتحمل القيام بدوره ومهامه من منظور الرسالة التربوية الجديرة بالتحمل والصبر على صعوباتها وتحدياتها (طعيمه، ٢٠٠٤).

رابعًا: الجانب التكويني

مهنة التعليم مهنة شاقة تقتضى بذل جهد كبير، فالصحة المناسبة والحيوية الجسمية تمثل شروطًا هامة لتحقيق ناجح ومفيد، كذلك يتطلب من المعلم أن يكون واضح الصوت وأن يغير في نبراته ودرجة صوته حتى يوفر الانتباه الدائم من المتعلمين وحتى يتجنب الرتابة التي تؤدي إلى الملل

وتشتيت الانتباه، كما يجب على المعلم أن يحافظ علي مظهره الخارجي لما له من دور كبير في تقليد الطلبة له واحترامهم له (شرف وحسن، 2003)

ويرى الباحث بان تمكين المعلم من خلال البرامج التدريبية امراً على غاية من الاهمية وخاصة من خلال امتلاكة للخصائص التي يجب توافرها في المعلم المعاصر من حيث امتلاك المعرفة والقدرة من كافة الجوانب لرفع الكفاءة العملية لدية في المجال التربوي وخاصة في تأدية العمل التدريسي فمن حيث الجانب العقلي والمعرفي الذي يعد من الاهداف السامية في العملية التعليمية فامتلاكها هذه الصفة يمكن المعلم من رفع مستوى كفايته الاجتماعية ويمتلك القدرة العقلية لمعاونة الطلبة على النمو العقلي، كما ان المعلم بحاجة الى معرفة طرق ووسائل التعليم وتشمل هذه المعرفة المعلومات النظرية الخاصة بتخطيط التعليم، اما الرغبة الطبيعية في التعليم فيجب توافر هذه الصفة بحيث يتمكن المعلم من رفع دافعية طلابة الى التعليم.

كما يرى الباحث بان من اكثر الخصائص التي من الواجب توافرها في المعلم المعاصر او معلم المستقل الجانب النفسي والاجتماعي بحيث يمتلك من السمات الانفعالية والاجتماعي التي من ابرزها الاتزان في الاحاسيس ليقوم باعمالة في المجال التعليمي بالشكل المطلوب وتتمثل هذه الخاصية بحب المعلم للطلبة الذين يدرسهم، اما الجانب التكويني والذي هو محور موضوعنا الحالي بحيث يمتلك المعلم القدرة الكافية على التعامل مع كافة محتويات العملية التعليمية من خلال اكتساب الخبرة من التدريب، كما ترتكز هذه الصفة على الصفة الشخصية للمعلم.

ومن خلال ما اورده الباحث فخصائص المعلم المعاصر جميعاً تعد عناصر اساسية يجب توافرها في معلم المستقبل من خلال اكسابه المهارات الازمة ودمجة بالمجتمع التعليمي من خلال البرامج التدريبية.

الاتجاهات العالمية للتنمية المهنية للمعلمين

أهمية الاتجاهات المعاصرة في التنمية المهنية للمعلمين

إن الحاجة إلى النمو المهني حاجة قائمة باستمرار نظرا لان المعلم لا يمكن أن يعيش مدى حياته بمجموعة محددة من المعارف والمهارات، فتحت ضغط الحاجات الداخلية والتقدم المعرفي الهائل الذي يمتاز به العصر الحالي، هذا الأمر يتطلب ضرورة أن يحافظ المعلم على مستوى متجدد من المعلومات والمهارات والاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم وتقنياته، وبهذا يكون التعليم بالنسبة للمعلم عملية نمو مستمرة ومتواصلة، فالمعلم المبدع هو طالب علم طوال حياته في مجتمع دائم التعلم والتطور وفي ظل التكنولوجيا والمعلومات، وليس المعلم الذي يقتصر في حياته على المعارف والمهارات التي اكتسبها في مؤسسات الإعداد، ونظراً لصعوبة إعداد المعلم الصالح لكل زمان ومكان، في ظل ثورة التكنولوجيا والمعلومات أصبح التخطيط التربوي أكثر ضرورة من اجل توفير الخدمة التربوية اللازمة للمعلم، والتي تتضمن تزويد المعلم بمواد التجدد في مجالات العملية التربوية، وبالمستجدات في أساليب وتقنيات التعليم والتعلم وتدريبه عليها، واستيعاب كل ما هو جديد في النمو المهني من تطورات تربوية وعلمية، وبالتالي رفع أداء المعلمين وإنتاجيتهم من خلال تطوير كفاياتهم التعليمية بجانبيها المعرفي والسلوكي (الأدائي) وتطلب عملية النمو المهني جهدا كبيرا ووقتاً كافياً ومساعدة مستمرة، في تعلم أي سلوك تعليمي جديد، يعدل أو يضيف أو يحل محل السلوك التعليمي شبه الثابت، الموجود عند المعلمين، وهذا بدوره يتطلب مشرفين تربويين مقتدرين يعملون لتغير سلوك المعلم الصفي ونموه مهنياً، ويختارون الأسلوب الملائم الذي يتطلبه الموقف التعليمي. (المومني، ٢٠٠٧)

ولقد ساعدت الثورة الهائلة في المعلومات والإلكترونيات والحاسبات والاتصالات إلى ظهور أساليب جديدة في مجال التربية والتعليم، وظهور الكثير من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه كنتيجة مباشرة لتفاعل مؤسسات إعداد وتدريب المعلم مع المتغيرات المعاصرة، فقد ظهر العديد من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه وتنميته مهنيًا، كنتيجة لتفاعل مؤسسات الإعداد والتدريب مع المتغيرات المعاصرة، وانطلاقًا من أهمية الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا نستعرض هذه الاتجاهات والتي من أبرزها ما يلي:

الاتجاهات المعاصرة حول التكامل بين إعداد المعلمين قبل الخدمة وتنميتهم مهنيًا أثناءها

بدأ مفهوم التربية المستمرة في أواخر الستينات وأوائل السبعينات من القرن العشرين يدعم فكرة التخطيط المتكامل، وفي أوائل السبعينات أوصت المؤتمرات واللقاءات التربوية باتخاذ التدابير على مختلف الأصعدة القانونية، والمهنية، والنقابية، والاجتماعية، للتخفيف تدريجيًا والقضاء نهائيًا على المفارقات الموجودة بدون وجه حق في التسرب الإرادي لمختلف فئات المعلمين، وإعادة النظر بشكل جذري في شروط إعداد المعلمين، بحيث يبدأ الإعداد بمرحلة أولية" قبل الخدمة "ويستمر طيلة الحياة العملية في صورة دورات للتطوير والتجديد المستمرين(حمود، 2002)

وبناء عليه، أصبح الاتجاه إلى نظام موحد لتكوين المعلم يجمع في ثناياه النظم التقليدية مثل نظام قبول المعلم إلى مؤسسات الإعداد، ونظام الإعداد، ونظام التدريب، وإضافة إلى هذه النظم، هناك اتجاه لإدخال نظامين جديدين، الأول : نظام التهيئة للممارسة العملية، وهذا يأتي بعد نظام الإعداد، ويكون على غرار نظام التفرغ للممارسة الفعلية للأطباء في المستشفى قبل الخروج للحياة العملية، فقد بدأ اتجاه في أوروبا إلى تأسيس ما أسموه" مدارس التطوير المهني" وتؤدي هذه المدارس بالنسبة للمعلم المبتدئ الوظيفة نفسها التي يؤديها في المستشفى التعليمي بالنسبة للطبيب المبتدئ، والثاني :نظام

التعليم المستمر مدى الحياة المهنية، ويدخل البعض في هذا النظام" التعليم الذاتي "(شوق وسعيد، ١٩٩٥)، ولأهمية هذا الاتجاه يذكر (الحمادي ، ١٩٩٦) أن الدرجة العلمية أو الخبرة السابقة التي يحصل عليها المعلمون في ظل عصر المعلومات والانفجار المعرفي لا تكون نهاية المطاف، ولكن لابد أن يتبعها تدريب مستمر أثناء الخدمة، بهدف الارتفاع بمستوى الأداء في عصر يعد الإتقان فيه أهم سماته، إضافة إلى تطور المعرفة وتجددها وتراكمها.

كما اورد (السنبل، 2004) انه ونظراً للتطور المستمر والانفجار المعرفي فانه لا يمكن توقع تزويد المعلم بكل ما يحتاج إليه من معلومات ومهارات واتجاهات قبل الخدمة، مهما طالت فترة الإعداد، ومهما تكانت الكفاءة التي يتمتع بها المعلم، ولذلك لابد من متابعة تدريبه بشكل مستمر طيلة حياته المهنية وبشكل يتكامل مع الإعداد قبل الخدمة، ويكون امتدادا طبيعيا له، بحيث يمكنه من متابعة المستجدات في الميادين التربوية، ومن معالجة أوجه القصور في إعداده الأولى، وبالتالي إلى رفع مستوى أدائه وكفاءته ويسهم في تطوير العملية التربوية.

ومن هنا يتضح أن هذا الاتجاه ظهر بسبب التطورات المعاصرة في التدفق المعرفي والتكنولوجي، وأن برامج إعداد المعلم داخل الكليات لم تعد كافية لإعداده للممارسات المهنية بنجاح وفي ذلك يذكر مدير المركز الأوروبي لتنمية المعلمين في تقرير عن تربية المعلم في أوروبا" :إن أحد الاتجاهات التي ظهرت بسبب الحاجة إلى التطبيق الفوري للتجديدات في العملية التعليمية بناء على المتغيرات المستجدة، أن إعداد المعلم ينبغي أن تكون عملية مستمرة متكاملة، تبدأ باختبار العناصر المناسبة لمهنة التدريس وصولا على تدريب المعلم، ومتوجة ببرنامج منظم للتدريب في أثناء الخدمة طيلة مدة تدريس المعلم، ومن ثم فإن مفهوم إعداد المعلم وتدريبه يؤسس على فكرة التعليم مدى الحياة.(شوق وسعيد، ٢٠٠٢)

وقد تبنت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم هذا الاتجاه حينما قررت عن طريق مؤتمراتها أن تكون عملية الإعداد قبل الخدمة والتدريب في إثنائها عملية مستمرة مادام المعلم قائمًا بالعمل في الميدان.وهنا يأتي مفهوم تكوين المعلم ليعني كلاً من الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثنائها، كما يعني في نفس الوقت الاستمرار، فالتكوين هنا كالنمو، وتأسيسًا على ذلك فإن عملية تكوين المعلم تبدأ في مؤسسات التكوين قبل الخدمة وتستمر في أثنائها، وكنتيجة للتطورات المعاصرة في التدفق المعرفي والتكنولوجي والحاجة إلى استثمار التعليم استثمارًا فوريًا، ينبغي أن تأخذ مؤسسات تكوين المعلم بهذا الاتجاه للمبررات التالية:

1. يجعل برامج الإعداد متطورة ومتغيرة، ومرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالواقع، من خلال تأثرها بالمشكلات الميدانية التي تتطلب حلولاً لها أثناء الخدمة من جهة، وبالتغيرات الحضارية والثقافية والعلمية والتكنولوجية التي تحدث في المجتمع من ناحية أخرى، علاوة على أن تكون برامج التدريب انعكاسًا لبرامج وأساليب الإعداد قبل الخدمة.
2. يوحد النظرة الفلسفية إلى صناعة المعلمين، عوضًا عن الكلام في فلسفة للإعداد وأخرى للتدريب، وعن تمهين للإعداد للتدريب، مما يزيد في الفصل بين العمليتين، وبذلك تضمن ربط عملية تكوين المعلم قبل الخدمة بعملية التكوين أثنائها، ويصبح التدريب أثناء الخدمة جزءًا من عملية تكوين متكاملة مستمرة قبل الخدمة.
3. يجعل من مبدأ التعلم الذاتي محورًا أساسًا لتنظيم الخبرات العلمية التي يتضمنها المنهج، وبهذا ننقل للطالب /المعلم إمكانيات التربية المستمرة، والنمو المتكامل، وهذا يستدعي تحقيق التوازن بين الجوانب النظرية والعملية، والحفاظ على مرونة المنهج، والتأكيد على مقومات النمو المهني القائم على النشاط الذاتي، وذلك من خلال استخدام الطالب / المعلم للأساليب الحديثة من تعليم مصغر، وتعليم مبرمج،

وبرامج كمبيوتر، وغيره، مما يثري من كفاية الطالب، ويكسبه مهارات تهيئ له الجو المناسب لتعلم ذاتي، ويحقق له التغذية الراجعة المستمرة التي تضمن له النمو المهني المستمر "(جبرائيل ، ١٩٨٦)

اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا في ضوء أسلوب النظم :

يعد أسلوب النظم من المعالم البارزة للحضارة الحديثة، ويستند إلى نظرية النظم العامة المطبقة في التفكير والتخطيط والبحث العلمي، وأسلوب النظم مدخل في معالجة المشكلات الإنسانية المعقدة للوصول إلى فعالية عالية، وإتقان راق بأقل كلفة ممكنة وقد جاء هذا الأسلوب استجابة لتأثيرات الثورة العلمية التكنولوجية في الحقل التربوي، ويتعامل مع أية ظاهرة أو نشاط تعليمي ويشكل نظامًا متكاملا له عناصره ومكوناته وعلاقاته وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة داخل النظام، ويقوم هذا الأسلوب على مفهوم النظام، ويعرف بأنه مجموعة من الأجزاء التي تترابط فيما بينها لتحقيق هدف معين وفقًا لخطة مرسومة(الخميس، 2002).

المشاركة المجتمعية في وضع وتنفيذ برامج إعداد المعلم :

تهتم عدد من الجامعات العالمية بمشاركة جهات من داخل المدرسة وخارجها كالمعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور في وضع خطط برامج إعداد المعلم ،حيث أصبحت هذه الجهات وخاصة أولياء الأمور عنصر حيويا في بناء برامج إعداد المعلم وتصميمها، ويرجع الاتجاه المطالب بضرورة تبني مبدأ المشاركة في برامج إعداد المعلم إلى أهمية هذه الجهات وإدراكهم لاحتياجات الطلبة والمجتمع الخارجي (شرف وحسن، ٢٠٠٣).

كما اورد (عبدالرحيم، ١٩٩١) بان العديد من المؤتمرات والدراسات طالبت بأن تنتفع كليات إعداد المعلم من الخبرات الميدانية للمعلمين لتطوير وتحسين ممارساتها وأنشطتها وبرامجها وتقوم بإجراء التعديلات على برامج الكلية في ضوء احتياجات المعلمين الفعلية في الميدان.

وفي هذا الصدد يدعو (يحيى، ٢٠٠٣) إلى تبني فكرة مدارس التطوير المهني في مدارس حكومية يتم اختيارها بحيث يتم التنسيق بين هذه المدارس والجامعة أو الكلية، وتعمل مشاركة معها لتطوير برامج تعليم جيدة لإعداد المعلمين، هذه الفكرة نادت بها مجموعة وهي عبارة عن اتحاد لحوالي مائه جامعة في الولايات المتحدة هولمز الأمريكية تشتمل على برامج لإعداد المعلمين. مواكبة المناهج والمقررات للنمو المعرفي المتسارع ، تضمين برامج إعداد المعلمين الكفايات التربوية والتعليمية في ضوء المستجدات التربوية وهذا يتطلب مراجعة دورية للمقررات والمناهج الدراسية ومراجعة الخطط التدريسية في كل قسم من أقسام الجامعة مرة على الأقل كل عامين دراسيين، وتطوير هذه الخطط بما يطرأ من مستجدات علمية، بحيث تكون هذه الخطط مرنه، وقابلة للتطوير، وليست جامدة فما كان يصلح للتدريس قبل خمس سنوات مثلا، لا يمكن أن يظل صالحا إلى ما لانهاية، ومن هنا تأتي ضرورة مراجعة الخطط التدريسية، وملاءمتها مع التطورات العلمية الحاصلة محليا وعربياً وعالمياً.

توحيد جهة المسئولية عن إعداد المعلم:

لا بد من توحيد جهة المسئولية عن إعداد المعلم لتتولى الجامعات ممثلة بكليات التربية فيها المسئولية الكاملة وذلك لضمان مستوى الإعداد ونوعيته وتوحيد الأهداف .وفي حالة عدم القدرة على توحيد جهة المسئولية لابد من التنسيق بين كليات إعداد المعلم والتعاون في وضع معايير موحدة لبرامج الإعداد وهذا ما تتبناه العديد من الدول الأجنبية

الأخذ بأسلوب التعلم الذاتي في برامج إعداد المعلم :

تعتمد برامج إعداد المعلم في العديد من الدول الأجنبية على مبدأ التعلم الذاتي حيث أصبح المتعلم محور العملية التعليمية ويقوم بالعبء الأكبر بالبحث والدراسة، وهذا الاتجاه في تزايد نظرا

للتطور التكنولوجي والتقني وظهور الشبكة العنكبوتية وذلك يتطلب تعليم الطلبة كيف يعلمون أنفسهم بأنفسهم من خلال شبكة الانترنت والأقراص والكتب والأفلام التعليمية.

والهدف من ذلك هو تنمية القدرة لدى الطلبة على التعلم الذاتي بحيث يصبح أسلوب حياة ويحقق لهم التنمية المهنية المستمرة مدى الحياة مما يمكنهم من التعليم المستمر واستقصاء المعلومات من مصادرها المختلفة وتوظيفها في التدريس (شرف وحسن، ٢٠٠٣).

الاهتمام بالإعداد الثقافي للمعلم في عصر العولمة :

في ظل عصر العولمة أصبح اعداد المعلم للتعامل مع الثقافات المتعددة ضرورة ملحة على نظم الإعداد، وقد أدركت مؤسسات اعداد المعلم في العديد من الدول أهمية هذا الأمر واهتمت بالإعداد الثقافي للمعلم، وتضمن ذلك تعليم اللغات المختلفة والانفتاح على العالم في تخصصات مثل الجغرافيا واللغات ودراسة الأدب من دول مختلفة وغيرها من الأدوات التي تحقق الإعداد الثقافي(شرف وحسن، ٢٠٠٣).

الاتجاه إلى زيادة سنوات الإعداد :

جميع الاتجاهات تؤكد أن برنامج الإعداد ينبغي أن يقع في خمس سنوات بدلا من أربع سنوات وذلك من خلال إضافة سنة خامسة لتكون بمثابة ممارسة المهنة في ميدان التعليم بشكل متكامل ثم يخضع إلى انظمة تقويمية، و بموجبها يحصل الطالب المعلم على شهادة ممارسة المهنة(الخميس، 2002).

الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم :

تطالب توصيات المؤتمرات والدراسات ومنها دراسة (احمد، 2007) ودراسة (المري، 2007) بضرورة الاطلاع على تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم للاستفادة من ذلك في تطوير

كليات التربية ومواكبتها لما هو معمول به في هذه الدول، لذا رأينا أن نستعرض بشكل عام برامج ونظم الدراسة في الجامعات العالمية في كل من (الولايات المتحدة الأمريكية، فرنسا، ألمانيا، بريطانيا، السويد، اليابان، ماليزيا) باعتبار أنها من الدول المتقدمة تربوياً والتي تواكب آخر المستجدات والتطورات، وسوف نجد تنوع واختلاف فيما يخص نظم إعداد المعلم في كل منها مما يوفر لنا بدائل للاختيار، ولتسهيل عملية اختيار البدائل في نظم إعداد المعلم فضلنا أن تقسم هذه النظم إلى مكوناتها الأساسية وفقًا لما يلي:

أولا –نظام الدراسة:

يستخدم في مجال إعداد المعلم مجموعة من الأنظمة أهمها النظام التكاملي والنظام التتابعي.

1. **النظام التكاملي:** وفيه يدرس الطالب المواد الأكاديمية التخصصية والمقررات الثقافية ومواد الإعداد التربوي في مكان واحد يسمى كلية التربية أو كلية المعلمين لمدة أربع سنوات يحصل بعدها على درجة البكالوريوس(يحيى، ٢٠٠٣)
2. **النظام التتابعي:** وفيه يدرس الطالب المواد الأكاديمية التخصصية في كليات الآداب وكليات العلوم، وبعد الانتهاء من الدراسة والحصول على الدرجة الجامعية(البكالوريوس) يتم إعداد من يرغب في التدريس من خلال الالتحاق ببرامج الدبلوم التربوي لمدة عام أو عامين.

وقد أبرزت العديد من الدراسات أوجه القصور في كل من النظامين التكاملي والتتابعي، ويعد النظام التكاملي هو النظام الأساسي لإعداد المعلم والشائع في معظم الدول العربية ، إلا أن نظم الدراسة في الدول المتقدمة اختلفت باختلاف الجامعات حول طبيعة هذا النظام وظهرت في صور البدائل التالية:(أحمد، ٢٠٠٧)

أ – (النظام التكاملي) :

معظم الجامعات العالمية التي تتبع النظام التكاملي تسير على أحد الأنماط التالية:

1. نظام الفصلين .
2. نظام الساعات المعتمدة.

ب (النظام التتابعي):

1. أجمعت الدراسات العالمية على سنة دراسية كاملة للتمهين التربوي بعد الحصول على درجة البكالوريوس، أي لمدة خمس سنوات.
2. أما في ألمانيا فإن هذا النظام يتطلب بكالوريوس لمدة أربع سنوات بجانب إعداد مهني لمدة ٢٤ شهرًا أي ما يقرب من ست سنوات

٣ .البديل الثالث:

فضلت جامعات أخرى المزاوجة بين المقررات الأكاديمية والتربوية بحيث يسيران جنبًا إلى جنب منذ بداية الدراسة حتى سنة التخرج. وهكذا نجد نماذج مختلفة لإعداد المعلمين في الجامعات العالمية، ولكل نموذج من هذه النماذج مبررات ومزايا لاستخدامه واعتماده كأساس لإعداد المعلمين، كما أن لكل نموذج نقدا يوجه إليه.

اما في دولة الكويت فلم يقتصر أمر بناء الإنسان الكويتي على الناحية الكمية فقط بل يشمل الناحية النوعية أيضا، فالاهتمام بالثقافة أخذ في الزيادة بشكل عام، بدءاً من إتاحة الفرصة أمام الناس للمعرفة سواء بخفض نسبة الأمية للسكان ومرورا بتوافر الكتب والمكتبات والصحف والمجلات والمتاحف والمعارض والبث الإذاعي المسموع والمرئي، وإقامة الندوات والمؤتمرات(يحيى، ٢٠٠٣).

رابعا : الاتجاهات المعاصرة فيما يتعلق بالتربية العملية

تعد التربية العملية عصب الإعداد التربوي فمن خلالها يمارس المعلم دوره ويختبر قدراته ويتأكد من حسن أدائه لمهاراته، وهي الاختبار الصادق لمدى استيعاب الطالب المعلم لما درسه من مقررات أكاديمية ونفسية، فالجانب النظري لا يصنع المعلم فلا بد من تدريب عملي على أرض الواقع.

وتعرف التربية العملية والتي يطلق عليها أحيانا التدريب الميداني بأنها "الدريب على الممارسة الفعلية لمهنة التدريس في مدارس المرحلة التي يعد الطالب المعلم للتدريس بها تحت توجيه وإشراف المسئولين (وزارة التربية والتعليم الكويتية، 2014).

وانطلاقًا من أهمية التربية العملية والخبرات الميدانية على كل المستويات نستعرض النظام المعمول لبرنامج التربية العملية في بعض الجامعات العالمية، فمن خلال الاطلاع على برامج التربية العملية على مستوى كليات التربية عالميًا في كل من (الولايات المتحدة الأمريكية، فرنسا، ألمانيا، بريطانيا، السويد، اليابان، ماليزيا) يمكننا الخروج بمجموعة من البدائل كخلاصة للخصائص الأساسية التي تميز هذا البرنامج وفقًا لما يلي:

أولاً: التمهيد للتربية العملية:

وبين (الطعاني، 2010) بان نتائج التجارب العالمية الناجحة في سياسة إعداد المعلم مهنيًا اكدت على انه يمكن تحقيق أقصى استفادة من برامج التربية العملية بإتباع الآتي:

- تحقيق الاندماج بين مقرري طرق التدريس والتربية العملية في بنية واحدة متكاملة.
- التأكيد على وجود أكثر من مقرر لطرق التدريس، توزع على أعوام الدراسة الأربعة اعتبارًا من السنة الدراسية الثانية.

- التمهيد لبرامج التربية العملية بعدد من المقررات التربوية الأساسية والتي من دون النجاح فيها لا يسمح للطالب بالنزول إلى حقل التربية العملية مثل مقررات :علم النفس التربوي، التوجيه والإرشاد النفسي، أصول التربية، المناهج وطرق التدريس، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، الإدارة التربوية (الشلبي، 2010).

ثانيا :الفترة الزمنية المخصصة للتربية العملية:

أثير جدال حول الفترة المخصصة للتربية العملية والإعداد المهني للمعلم وكان من نتيجة ذلك ظهور عدة اقتراحات وبرامج، لذا نجد اختلاف في الفترة الزمنية المخصصة للتربية العملية من جامعة إلى أخرى حيث نجد أن بعض الدول تخصص فصل دراسيا، في حين أن دول أخرى تخصص للتربية العملية عامًا دراسيًا كاملا، وبشكل عام تفيد المعدلات العالمية زيادة ملحوظة في مدة التربية العملية.

ثالثا :نظام توزيع التربية العملية على سنوات الدراسة:

أكدت برامج إعداد المعلم في الجامعات العالمية على أهمية بدء التربية العملية بالتدريج من السنة الأولى بالجامعة حتى سنة التخرج، مع اختلاف الوزن النسبي للأيام المخصصة للأنشطة المختلفة للتربية العملية مثل المشاهدة، والتدريب الموزع والمكثف وفقًا للبدائل التالية: (الشلبي، 2010)

البديل الأول: نظام توزيع التربية العملية على فترات منظمة على النحو التالي:

الفترة الأولى:

فترة تهيئة داخل الكلية لتدريب الطلبة على مهارات صياغة الأهداف، تخطيط الدروس، إنتاج الوسائل التعليمية، بناء أدوات التقويم، التدريس المصغر، والزيارات الميدانية.

الفترة الثانية:

تتم داخل المدارس وتقتصر على الملاحظة لمعلم الفصل الأساسي في أساليب إعداد وتدريس المادة العلمية، والأنشطة اليومية لتصحيح الواجبات المنزلية، رصيد الغياب، ويمكن مشاركة الطالب لمعلم الفصل(الشلبي، 2010).

الفترة الثالثة:

وفيها يتحمل الطالب مسئولية التدريس بنفسه، فيقوم بتدريس درسًا كاملا أو جزءًا منه تحت إشراف المشرف، وحضور زملائه، وتستمر لفترة مناسبة يحددها المشرف.

الفترة الرابعة:

وفيها يتحمل المسئولية الكاملة في التدريس لعدد من الحصص منفردًا.

البديل الثاني:

وهو قريب من البديل الأول ولكن يتم على مرحلتين فقط:

المرحلة الأولى:

تتم داخل الكلية وتهدف إلى إكساب الطلبة مهارات التدريس كتخطيط الدرس وإنتاج الوسائل التعليمية وغيرها، وتستخدم في هذه المرحلة أساليب متنوعة مثل التدريس المصغر والتدريبات العملية في معامل طرق التدريس والزيارات الميدانية للمدارس(الشلبي، 2010).

المرحلة الثانية:

وفيها يتم تدريب الطلاب على ممارسة التدريس في المدارس وقد اختلفت في الجامعات العالمية حول المدة المخصصة ووقت التربية العملية ،إلا أنها لا تخرج عن أحد البدائل التالية:

- تفرغ الطلاب للتدريس في إحدى المدارس خلال الفصل الأول من السنة الرابعة.
- تفرغ الطلاب للتدريس في إحدى المدارس لمدة شهر واحد في كل من السنتين الثالثة والرابعة.
- اعتبار السنة الأولى لعمل المعلم بعد الحصول على البكالوريوس بمثابة سنة تدريبية يمارس فيها المعلم عمله بأجر كامل تحت إشراف الكلية التي تخرج منها. (كنعان، 2009)

البديل الثالث:

إضافة سنة خامسة تخصص بأكملها للتربية العملية وتسير كالآتي: (يحيى، ٢٠٠٣)

- يسكن الخريجون في مدارس تعليمية على غرار المستشفيات التعليمية للقيام بالتدريس تحت إشراف الإدارة التعليمية والمدرسة المتعاونة، ويطلق عليه اسم(معلم امتياز) أو (مدرس مساعد) يكون نصاب المعلم الطالب نصف نصاب المعلم الأصلي، ولكن عليه أن يشارك مشاركة كاملة في الأنشطة المدرسية ويلتزم بكافة قوانين المدرسة.
- يمكن أن يقضي المعلم فترة معينة مع أول أسبوعين في العام الدراسي كفترة تمهيدية للمشاهدة أو التدريس بحضور المدرس الأول أو من له خبرة كبيرة في ذلك المجال، ويتقاضى المعلم أجرًا خلال هذا العام.
- زيارة هيئة التدريس بالكليات كزيارات إشراقية على المعلم.
- تقويم المعلم يتم في نهاية العام من لجنة مكونة من أساتذة الكليات والمتخصصين بوزارة التربية وإدارة المدرسة، يحصل بعدها على شهادة صلاحية للتدريس.
- أما بالنسبة لأصحاب النظام التتابعي فيترك لهم فصل دراسي كامل، وبعض الدول تفضل عامًا دراسيًا كاملاً.

نوعية الأشراف على طالب التربية العملية:

من الاتجاهات المعاصرة في هذا المجال أن يتولى الإشراف على طالب التربية العملية ما يسمى" بالمدرس المتعاون " وهو أحد المدرسين الممتازين في تدريس مادة التخصص يتم اختياره من مدرسي المدرسة التي يتدرب فيها الطالب المعلم، مهمته الإشراف على الطالب ومعاونته وتوجيهه ضمن مجموعة مناسبة العدد، ويتقاضى المدرس المتعاون نظير إشرافه مكافأة مالية تقتطع من راتب الطلبة المعلمين الذين يتولى الإشراف عليهم، ويزوره أستاذ طرق التدريس في فترات مناسبة لتوجيهه والاستماع إلى مشاكله ومشاكل من يشرف عليهم، كما يجتمع بالطلبة المعلمين ويناقشهم ويرتب لهم لقاء في الكلية معه أو مع بعض أعضاء هيئة التدريس كلما كان ذلك ضرورياً، وقد حدد بعض التربويين من المتخصصين في طرق التدريس المعايير التي يجب أن يتم وفقها اختيار المدرس المتعاون، وهي:

- أن يكون حاصل على شهادة جامعية لا تقل عن أربع سنوات دراسية.
- أن يكون قد أمضى ثلاث سنوات على الأقل من الخبرة التدريسية الناجحة.
- أن يرشحه لهذه المهمة مدير مدرسته وأحد أعضاء هيئة التدريس بالكلية.
- ان يكون قادرًا وراغبًا في تدريب الطلبة المعلمين.
- أن يكون مهتمًا بتطوير نفسه من خلال طموحاته في مجال التدريس.
- أن يعرف عنه الجدية في أداء ما يلقى على عاتقه من واجبات.
- أن يكون قادرًا على تحليل مواقفه التدريسية.
- أن يتمتع بصحة جيدة ويكون متفائلا وناضج الانفعال.

- إن فكرة" المدرس المتعاون " أصبحت شائعة في الأوساط التربوية بل أن بعض الدراسات التي تناولت موضوع التربية العملية اقترحت إنشاء وظيفة " المدرس المتعاون "ضمن التنظيم المدرسي على أن تحدد لها المسئوليات والوظائف.

جودة برامج تدريب المعلمين في دولة الكويت

إن واقع برامج إعداد المعلم في كليات التربية يواجه كثيرًا من النقد نظرًا لكثرة المشكلات التي يتعرض لها، مما أضعف دور تلك البرامج في تحقيق أهدافها، ومن هذه الأسباب غلبة الطابع النظري على الدراسة عمومًا، وغياب الجانب التطبيقي، وضعف الإعداد الثقافي، وخلو الإعداد التربوي من الأفكار الجديدة التي تواكب التطور العلمي، وعدم وضوح توصيف المقررات، وقصور أساليب التعليم، ومعاناة التربية العملية من المشكلات مما يوجب على مؤسسات إعداد المعلم أن تتبنى منهجًا شموليًا لإصلاح مؤسسات الإعداد، وتطوير برامجها ومناهجها وأن يكون هذا المنهج مبنيًا على معايير محددة وواضحة وشاملة للمؤسسات وجميع مكونات برامجها ومناهجها (الحميدي وجوهر، 2012).

والجودة في برامج تدريب المعلمين في دولة الكويت جاءت من منطلق اعداد المعلم بما يطابق ما يقوم به المعلم داخل الفصل الدراسي من انشطة وتفاعلات وادوار لمواصفات ومعايير محددة وفعالة تتضمن نجاح عملية التدريس وتحقيق الاهداف المنشودة بمستوى عالٍ من الفعالية والانجاز (الزيني وآخرون، 2011)

كما ان الجهات المختصة في المجال التعليمي في دولة الكويت تنظر الى المعلم انطلاقا من الإيمان الراسخ بأهمية مهنة التعليم، وأن المعلم صاحب مهنة متميزة، ولمكانة المعلم الذي يقوم بتوجيه العملية التعليمية نحو تحقيق أهدافها، فان هذا الإيمان يقود إلى السعي العلمي الجاد لتعميق مهنة

التعليم وتطويرها لصالح المعلم ، ولصالح المهنة ذاتها، ومن ثم لصالح الطالب ذاته ومن ثم لصالح الطالب والمجتمع عموما.

الا انه يلاحظ وجود غياب في عمليات تدريب المعلمين من خلال افتقار مؤسسات اعداد وتدريب المعلمين في دولة الكويت بسبب تحديد اهداف محددة وواضحة توجه مسيرة تدريب المعلمين واخذت على تحديد اهداف اتصفت بالشمولية والعمومية مما ادى سلباً في اداء المؤسسات المعنية بتدريب المعلمين وبالتالي عدم القدرة على تقويم اداء مؤسسات تدريب المعلمين للتأكد من تحقيقها للأهداف المرجوة من العملية التدريبية في النتاجات التعليمية المحققة.

الإشراف التربوي

يعرف (ابوملوح والعمري، 2002) الإشراف على أنه نظام سلوكي مصمم للتفاعل مع نظام التدريس من أجل تحقيق الهدف السلوكي لهذا النظام ، وهو أحد الأبعاد المهنية للتدريس، ويهدف إلى تطوير فاعلية التعليم والتعلم من أجل تحسينها وتطويرها بمعناها الشامل والمستمر ويتفق هذا التعريف مع ما يراه الفونسو (Alfonso, 1981) من أن الإشراف التربوي هو سلوك يصمم رسمياً من قبل المؤسسة المسؤولة التي تؤثر مباشرة في سلوك المعلمين وبطريقة تسهل تعلم التلاميذ وتحقق أهداف المؤسسة.

كما يرى (الدويك وآخرون، 1998) أن الإشراف التربوي "هو عملية قيادية ديموقراطية تعاونية منظمة، تعني بالموقف التعليمي التعلمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب، وبيئة ومعلم وطالب، وتهدف دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف، وتقديمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أفضل أهداف التعليم والتعلم.

في حين تذهب الموسوعة التربوية إلى تعريف الإشراف "أنه برنامج مخطط لتحسين عملية التعليم" .

أما القاموس التربوي فقد أعطى مفهوما أكثر شمولا للتوجيه التربوي حيث جاء فيه "أنه جميع الجهود المنظمة التي يبذلها المسئولون لتوفير القيادة للمعلمين والعاملين الآخرين في الحقل التربوي في مجال تحسين التعليم مهنياً، ويشمل ذلك إثارة النمو المهني، وتطوير المعلمين واختيار وإعادة صياغة الأهداف التربوية والأدوات التعليمية وطرق التدريس وتقويم العملية التربوية.

ويمكن تلخيص تعريف الإشراف التربوي على أنه عملية يقوم المشرف والمشرفة من خلالها بالتأكد من أن مهنة التدريس تحقق الأهداف الموضوعة لها باستخدام الأساليب التربوية.

التدريب التربوي

يعرفه (فرحات، 2008) بأنه: "عملية منظمة محورها الفرد في مجمله تهدف إلى إحداث تغيرات محددة سلوكية وفنية وذهنية لمقابلة احتياجات حالية أو مستقبلية ويتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه والمؤسسة التي يعمل بها والمجتمع بأكمله.

ويقصد به عادة أي نشاط يمارسه المعلمون لتحسين مستوى الأداء المهني سواءً كان نظرياً أم عملياً.

وعرفه (عساس، 1995) بأنه: "هو كل برنامج منظم ومخطط يمكن المتدرب من النمو في المهنة التعليمية وذلك بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والمسلكية"

ويمكن تلخيص تعريف التدريب التربوي بأنه هو الوسيلة التي تهيئ الفرد لأداء مهمة من المهام إدارية كانت أم فنية بكفاءة عالية يكون مردودها إضافة جيدة في البناء العام للمجتمع الذي يعيش فيه هذا الفرد.

واعطت دولة الكويت في مجال الاشراف التربوي على برامج تدريب المعلمين وخاصة في مجال التدريب التربوي حيزاً من خلال القيام بوضع برامج ومقترحات حول اليات تدريب المعلمين قبل العمل وبرامج ومقترحات خاصة بالمعلمين اثناء العمل وتعنى بتصميم البرامج التدريبية واعداد خطط التدريب

السنوية والاخذ بالمستجدات العلمية والمعرفية وجمع البيانات الخاصة بالبرامج والمتدربين، وكذلك تحليل الاحتياجات التدريبية وتقييم البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين (وزارة التربية والتعليم الكويتية، 2014).

مركز التدريب التربوي

هو مكان ثابت أو مواقع متغيرة تعني بتطوير البرامج التدريبية وتحسين كفايات العاملات في المجالات التربوية من مختلف الفئات وتبادل الخبرات والاستفادة من المنجزات والحصول على تدريب مرتبط بالواقع الفعلي بالمشكلات الملحة.

الدور الأساسي لمركز التدريب

- العمل على تحسين نوعية التدريس الذي يجري في المدارس في غرفة الدراسة.
- "تقديم المشورة والعرض والتجريب والتدريس والإنتاج والتقييم"(وزارة التربية والتعليم الكويتية، 2014).

ومن استعراض التعريفات السابقة يتبن لنا أن عملية الإشراف التربوي بمفهومها الحديث:-

- محورها الأساسي تحسين الخدمات التعليمية وتتجه بصورة رئيسية إلى المعلم والمعلمة باعتبارهما الركن الهام في كل المواقف التربوية ولابد أن تتجه إليهما الجهود لتزداد كفاءتهما ويرتقى أدائهما.
- تهدف إلى توجيه المعلمين والمعلمات وإرشادهم وتزويدهم بكل جديد في مجال عملهم ليساعدهم على النمو الشخصي والمهني.

- وهذا المفهوم يتفق مع مفهوم التدريب التربوي في محوره الأساسي؛ تحسين الخدمات التعليمية ويهدف إلى توجيه المعلمين والمعلمات وإرشادهم وتزويدهم بكل جديد في مجال عملهم، وكلاهما يعتمد على التفاعل السليم بين المشرفين والمعلمين بهدف تحقيق النمو المتكامل للتلاميذ.
- وما يعنينا هو إلقاء الضوء على التفاعل الذي يتم بين مركز التدريب التربوي والإشراف ليساهم التدريب في تطوير العملية الإشراقية.

الدراسات السابقة

يتضح من خلال استعراض الأدبيات المرتبطة بموضوع البرامج التدريبية وتقييمها وجود عدد قليل من الدراسات العربية والأجنبية التي تطرقت إلى هذا الموضوع إما بشكل مباشر أو غير مباشر. وسيقتصر هذا الجزء على سرد ملخص للدراسات التي عالجت موضوع جودة البرامج التدريبية التي تقدمها المؤسسات التعليمية أو غيرها من المؤسسات للعاملين بداخلها.

أولا: الدراسات العربية

أجرى المري (2007) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج تدريبي لضباط شرطة ملتحقين بدورة تدريبية. وتكون مجتمع وعينة الدراسة من 200 ضابط ممن تلقوا تدريبا في معهد تدريب الشرطة بدولة قطر، واستخدم الباحث مقياسا للدراسة على شكل استبانة مكونة من 30 عبارة موزعة على 3 محاور رئيسة هي: (1) مدى قدرة البرامج التدريبية الحالية على رفع كفاءة المتدربين، (2) مواكبة المناهج التعليمية والتدريبية لاحتياجات العصر الحديث، (3) الصعوبات التي تعترض سير العملية التدريبية. كما تضمنت الاستبانة سؤالا مفتوحا يهدف إلى التعرف على الآراء والمقترحات الخاصة بتطوير البرامج التدريبية التي يقدمها المعهد، وبينت نتائج الدراسة أن الدورات التدريبية ترفع كفاءة الملتحقين بها في مجال العمل، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود قصور كبير في المناهج التعليمية والتدريبية بما يواكب العصر الحديث، كما أظهرت نتائج الدراسة أن المتدربين أوردوا وجود صعوبات تعترض العملية التدريبية.

أجرى كنعان (2009) دراسة هدفت إلى تقييم برامج تأهيل المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة . وتكونت الدراسة من إطارين أحدهما تحليلي وصفي يهدف إلى دراسة واقع برامج إعداد المعلمين

وتطويرها في واقع متطلبات إعداد المعلم، أما الإطار الثاني فكان ميدانيا تطبيقيا جرى من خلاله إعداد مقياس لتقويم البرامج الحالية لإعداد المعلمين، وتكونت عينة الدراسة في الإطار الثاني من 148 طالب وطالبة من السنة الرابعة الملتحقين بكلية إعداد المعلمين بجامعة دمشق للعام الدراسي 2005/ 2006. واستخدم الباحث استبانة مكونة من قسمين هما: المقياس الأول ويمثل مقياس مخرجات برامج تربية المعلمين وفق معايير الجودة ويتكون من أربعة مجالات هي الإعداد المهني، والإعداد الأكاديمي، والإعداد الثقافي، والإعداد الاجتماعي. أما المقياس الثاني فيمثل مقياس تقويم برامج تربية المعلمين وفق معايير الجودة ويتكون من تسعة مجالات هي أهداف البرنامج، ومحتوى البرنامج، والإدارة التعليمية، واحتياجات البرنامج، وأعضاء هيئة التدريس، وطرائق التدريس، والمنشآت، وتقنيات التعليم، والتقويم، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن برامج التأهيل المهني لم تحقق الرضا المطلوب لدى الطلاب. كما قدمت الدراسة مقترحات أبرزها ضرورة مواكبة التغيرات العالمية وتحقيق مطالب الجودة كخطوة اساسية للإصلاح المدرسي، وأهمية إعداد المعلمين وتأهيلهم على المستوى المحلي والعربي وفقا لأنظمة الجودة العالمية، وتبني المقياس المقترح كأداة لتقييم برامج إعداد المعلمين في كليات التربية.

وأجرى معمار (2009) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي بمنطقة المدينة المنورة. وتكون مجتمع الدراسة من مدير إدارة التدريب التربوي وجميع مشرفي التدريب التربوي وجميع المشرفين المتعاونين العاملين بمركز التدريب التربوي بمنطقة المدينة المنورة. واشتملت عينة الدراسة على 60 فردا موزعين كالتالي: 1 مدير مركز التدريب، 18 مشرف تدريب، 40 مشرف متعاون. واعتمد الباحث على الاستبانة كأداة للدراسة إذ تكونت من 100 عبارة موزعة على 6 محاور وهي: (1) مبادئ الجودة الشاملة التي يمكن تطبيقها، (2) واقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة، (3) دور مدير إدارة التدريب في تطبيق مبادئ الجودة الشاملة، (4) دور مشرفي

التدريب في تطبيق مبادئ الجودة الشاملة، (5) المشكلات التي تواجه مدير إدارة التدريب عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة، (6) المشكلات التي تواجه مشرفي التدريب عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن واقع تطبيق وممارسة معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي بمنطقة المدينة المنورة كان بدرجة ضعيفة في التدريب التربوي. كما بينت الدراسة أن مدير إدارة التدريب ومشرفي التدريب يمارسون أدوارهم الإشرافية في مجال التدريب بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة جاسم (2012) إلى تقديم إطار نظري متعلق بتقييم البرامج التدريبية وتحديد مدى فاعليتها في تحقيق الأهداف المرسومة لها. وركزت الدراسة بشكل خاص على التعرف على مدى نجاح برامج التدريب في سد احتياجات العاملين في المؤسسات المختلفة ومن ثم تقييمها استنادا إلى معايير محددة لتحديد جودة البرامج التدريبية. واقترحت الدراسة استخدام نموذج تقييمي مكون من خمسة مستويات تمثل معايير مقترحة لتقييم للبرامج التدريبية بمختلف أنواعها وهي كالآتي:

المستوى الأول: نماذج التقييم التقليدية التي تملأ من قبل المتدربين بعد انتهاء البرنامج التدريبي.

المستوى الثاني: تحديد مكتسبات المتدرين من خلال عقد امتحان.

المستوى الثالث: تقييم التغيرات السلوكية الخاصة وتطبيق تلك التغيرات على العمل.

المستوى الرابع: ربط التدريب بالنتائج الإيجابية التي تتحصل عليها مؤسسة العمل.

المستوى الخامس: تحديد مردود الاستثمار من التدريب.

وخلصت الدراسة إلى توضيح أن نجاح أي برنامج تدريبي يعتمد على مدى قدرته على سد الاحتياجات التدريبية وتحقيق أهدافها المرسومة مسبقا من مهارات ومعارف مكتسبة لدى المتدربين وعوائد مالية للمنظمة.

دراسة (التويجري، 2016) استهدفت الدراسة الحالية تقديم تصور مقترح لمحتوى الخطة الدراسية لإعداد معلم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في كليات التربية بدولة الكويت، وذلك بناء على مرئيات أساتذة هذه الكليات، ومعلمي اللغة العربية المخرجين منها، بشأن خطط إعداد المعلم القائمة في الكليات وتصوراتهم الذاتية لتطويرها. عمدت الباحثة إلى تصميم استبانتين: الأولى للأساتذة، والثانية للمعلمين. وتتكون كل منهما من 10 أسئلة من النوع المغلق- المفتوح، بهدف تحديد درجة أهمية المقررات المتضمنة في الخطط الحالية لإعداد معلم اللغة العربية، ومدى كفاية نسب مكونات كل خطة، وملاءمتها لإعداد معلم مؤهل للمرحلة الابتدائية. وبعد التأكد من ثبات الأدوات وصدقها الطرق المناسبة، قامت الباحثة بتطبيقها على 20 أستاذاً جامعياً في كليات التربية بالكويت، بالإضافة إلى 282 معلماً من خريجي كليات التربية. وفي ضوء نتائج تحليل استجابات أفراد العينة لأسئلة الاستبانة، قامت الباحثة بصياغة التصور المقترح لمحتوى الخطة، وذلك استناداً الى معايير إعداد المعلم. ويتضمن التصور خطة دراسية موحدة لكليات التربية تشتمل على 51 مقرراً تتطلب 138 ساعة معتمدة، ولمدة أربع سنوات، منها 15 ساعة معتمدة للإعداد الثقافي و60 ساعة معتمدة- للإعداد التخصصي، و63 ساعة معتمدة- للإعداد المهني والتربية العملية، حيث تمت تسمية المقررات لكل مكون في الخطة، ومتطلباتها المسبقة. وتوصي الباحثة الجهات المعنية بدراسة هذا التصور، وإيجاد الآليات المناسبة لتنفيذه على أرض الواقع.

ثانيا: الدراسات الأجنبية

هدفت دراسة وايتلوك (Whitelock, 1995) التحليلية إلى تقييم التدريب وانتقال أثره في مؤسسات الأعمال الصغيرة. وأجرى الباحث تقييما للتدريب المقدم للمديرين والإداريين في تلك المؤسسات. شملت

عينة الدراسة 126 فردا ممن التحقوا بالبرامج التدريبية التي يوفرها المركز الوطني الأمريكي لتطوير الأعمال الصغيرة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي للتدريب على المتدربين.

وقدم نوبل (NOBLE, 2001) دراسة هدفت الى تحديد العناصر اللازمة لضبط نظام المدرسة الثانوية، وكيفية استخدام هذه العناصر مع نظرية إدارة الجودة الشاملة "توصلت الدراسة إلى أن المعلمين والطلبة يتصورون بأن العمل الجماعي، والتواصل، والاحترام المتبادل بين إدارة المدرسة، والمعلمين، والطلاب، تمثل عناصر هامة لتحقيق نظام ضبط فاعل في المدرسة الثانوية، وبالتالي فإن هذه المفاهيم ترتبط ارتباطاً مباشراً بمفاهيم إدارة الجودة الشاملة، التي تنادي بالإضافة إلى ما سبق باحترام العامل والاهتمام به، وتشجيعه للمبادرة والابتكار بطرد الخوف الذي يقلل من إنتاجه، والحرص على التطوير والتحسين المستمرين، ودعت الدراسة في توصياتها إلى ضرورة ربط نظام الضبط المدرسي مع إدارة الجودة الشاملة.

وقام رودولف (Rudolph, 2002) بدراسة بهدف التعرف على أثر التدريب أثناء الخدمة على اتجاهات المعلمين وكفاءتهم وفعاليتهم المهنية، تكونت عينة الدراسة من (35) معلماً ومعلمة، حيث توصلت الدراسة الى نتائج عديدة كان أهمها انه توجد فروق جوهرية في اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس تعزى الى برامج التدريب أثناء الخدمة لمصلحة المعلمين الذين التحقوا بدورات تدريبية أكثر من غيرهم، كما أشارت إلى التأثير الايجابي لهذه الدورات التدريبية في فعالية المعلمين التدريسية.

أجرى أوفاندو وهاكشتاين (Ovando & Huckestein, 2003) دراسة هدفت إلى التعرف على آراء المشرفين حول الممارسات الإشرافية الملحة ضمن بيئة لامركزية وكذلك التعرف على إدائهم لدورهم في مدارس المناطق التعليمية. اشتملت عينة الدراسة على 59 مشرفا ومشرفة يتولون متابعة المدارس النموذجية لمنطقة تكساس التعليمية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود اتفاق مرتفع حول الأبعاد الأكثر

أهمية وهي الاتصالات، والتخطيط والتغيير، والبرنامج التعليمي. أما الأبعاد الأقل أهمية فكانت تنمية العاملين، والمناهج، والملاحظات والاجتماعات.

وأجرى ابن عبد الله وزملاؤه (Bin Abdullah et al., 2011) دراسة شملت 154 من الموظفين غير الأكاديميين العاملين في جامعات ماليزية حكومية. وهدفت الدراسة إلى تقييم أثر دور المشرفين على البرامج التدريبية بوصفهم مدراء للبرامج التعليمية على مستوى دافعية التعلم لدى المتدربين. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن دور المشرفين المتمثل بتوفير الدعم والتواصل كان له ارتباط دال إحصائيا مع الدافعية للتعلم.

وأجرت جروهمان وكوفيلد (Grohmann & Kauffeld, 2013) دراسة هدفت إلى تطوير أداة قياس لتقييم جودة البرامج التدريبية في قطاع التعليم الالماني بحيث تتمع الأداة بخصائص سيكومترية عالية، ويتجاوز قياسها ردود فعل المفحوصين، ويمكن استخدامها في سياقات مختلفة والمقارنة بين تلك السياقات. وتكونت عينة الدراسة من 439 موظفا يعملون في قطاعات مهنية مختلفة والتحقوا بدورات تنمية مهنية في ألمانيا.

التعليق على الدراسات السابقة

يشير استعراض ما سبق من الدراسات أنها تؤكد على أهمية توفر معايير الجودة في البرامج التدريبية المقدمة للعاملين في المؤسسات المختلفة ومنها التربوية. ويلاحظ من الدراسات ان قسما منها انصب اهتمامه في الجانب النظري ومن هذه الدراسات دراسة (معمار، 2009) ودراسة (جاسم، 2012) في حين توجهت دراسات أخرى نحو تطوير أدوات لتقييم جودة البرامج التدريبية بشكل عام كدراسة (كنعان، 2009) ودراسة وايتلوك (Whitelock, 1995)، كما يلاحظ أن معظم الدراسات ركزت على سياقات غير المدارس كالجامعات والشركات كدراسة نوبل (NOBLE, 2001).

وما يميز هذه الدراسة عما سبق استعراضه من الدراسات أنها تركز بشكل رئيس على تقييم جودة البرامج التدريبية التي تقدمها المناطق التعليمية ممثلة بالإشراف التربوي للمعلمين. وركزت الدراسة الحالية على منطقة بعينها – منطقة الفروانية التعليمية – آخذة بالاعتبار دراسة متغيرات عديدة وجمعها في دراسة واحدة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

أستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، من خلال تطوير استبيان لقياس جودة البرامج التدريبية للمعلمين في قسم الإشراف التربوي بمنطقة الفروانية التعليمية ، ويوزع على المعلمين العاملين في المدارس الحكومية في منطقة الفروانية التعليمية بدولة الكويت.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين العاملين في المدارس الحكومية في منطقة الفروانية التعليمية بدولة الكويت استناداً إلى إحصائيات وزارة التربية والتعليم الكويتية للعام الدراسي (2016/2015).

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة لتشمل (150) من المعلمين (ذكور + إناث) العاملين في المدارس الحكومية في منطقة الفروانية التعليمية بدولة الكويت خلال العام الدراسي 2016/2015م والبالغ عددهم 1487 معلم ومعلمة، وتم اختيار المدارس بالطريقة العشوائية الطبقية.

جدول (1) توزع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	85	%56.6
	أنثى	65	%43.4
سنوات الخبرة	اقل من 5 سنوات	89	%59.3
	من 6−10 سنوات	32	%21.3
	اكثر من 10 سنوات	29	%19.3

المؤهل العلمي	بكالوريوس	115	%76.6
	ماستر	28	%18.6
	دكتوراه	7	%4.8
المجموع		150	%100

اداة الدراسة

قام الباحث بتصميم استبانة مكونة من 27 فقرة موزعة على اربع مجالات (تحديد الاحتياجات التدريبية، تصميم البرامج التدريبية، تنفيذ التدريب، التقييم).

صدق الاداة

للتثبت من الصدق الظاهري للأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين، من ذوي الاختصاص كأساتذة الجامعات في الإدارة التربوية، والقياس والتقويم، والمشرفين التربويين من ذوي الخبرة والكفاية.

ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الأداة باستخدام معامل الاتساق الداخلي كرونباخ الفا (Cronbach Alpha) لاستجابات العينة الاستطلاعية.

جدول (2)

قيم معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا.

الرقم	المجال	معامل الثبات
1	تحديد الاحتياجات التدريبية	.89
2	تصميم البرامج التدريبية	.79
3	تنفيذ التدريب	.84
4	التقييم	.88
	الاداه ككل	.85

تصميم الدراسة:

أولاً. متغيرات الدراسة: تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغير التابع: اداء المعلمين.

المتغيرات الديمغرافيه، وهي الآتي:

أ. **الجنس** وله مستويان (ذكر وانثى).

ب. **سنوات الخبره** وله ثلاث مستويات (اقل من 5 سنوات، من 6-10 سنوات، اكثر من 10 سنوات).

ج. **المؤهل العلمي** وله ثلاث مستويات (بكالوريوس، ماستر، دكتوراة).

المتغير المستقل: جودة البرامج التدريبية.

تصحيح أداة الدراسة:

تم تصميم قياس متغيرات الدراسة وفق مقياس ليكرت الخماسي، إذ أعطيت خمس درجات للإجابة (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وأعطيت الأوزان (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي.

وبهدف تحديد درجة الموافقة على ثلاث مستويات (مرتفعة، متوسطة، منخفضة)، وفق الخطوات التالية:

استخراج مدى المقياس= 5-1 (موافق بشدة-غير موافق بشدة) =4

قسمة مدى المقياس على عدد المستويات لاستخراج طول الفئة= 4÷3=1.33

وبذلك تصبح مستويات الموافقة وفق متوسطات الإجابات:

1.00 - اقل من 2.33 درجة موافقة منخفضة.

2.34 – اقل من 3.66 درجة موافقة متوسطة.

3.66 فما فوق درجة تقدير مرتفعة.

المعالجة الاحصائية:

تم استخدام برمجية الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS لإجراء الحسابات التالية:

- معامل كرونباخ ألفا للتحقق من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- التكرارات والمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية.
- اختبار T للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات المختلفة وفقا لمتغيرات الدراسة ذات المستويين.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يعرض هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة، بعد تحليل البيانات إحصائيا بالأساليب المناسبة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما الاهتمام بالبرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في قسم الإشراف التربوي بمنطقة الفروانية التعليمية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لكل مجال وللأداة ككل والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لكل مجال وللأداة ككل

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	الدرجة
1	تحديد الاحتياجات التدريبية	3.81	.23	73.2	1	مرتفعة
2	تصميم البرامج التدريبية	3.51	.36	700.3	2	متوسطة
4	التقييم	3.49	.36	70.2	3	متوسطة
3	تنفيذ التدريب	3.11	.20	62.2	4	متوسطة
الأداة ككل		3.29	3.29	65.8		**متوسطة**

يتضح من الجدول (3) أن مجال تحديد الاحتياجات التدريبية حل بالمرتبة الأولى وحصل على درجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.81)، في حين حصلت جميع المجالات الأخرى على درجات

متوسطة، وحل مجال تنفيذ التدريب في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.30)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.29) وبدرجة متوسطة.

وفيما يأتي تفصيل نتائج كل مجال على حده.

المجال الأول : تحديد الاحتياجات التدريبية

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لكل فقرة وللمجال ككل والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لاستجابات أفراد العينة على مجال تحديد الاحتياجات التدريبية مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	الدرجة
5	يتم الاعتماد على استشارة المدراء لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين	4.02	.63	80.4	1	مرتفعة
6	يتم الاعتماد على تقارير الأداء لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين	4.00	.69	80.2	2	مرتفعة
3	يتم تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء التطورات المستمرة	3.97	.72	79.4	3	مرتفعة
4	يتم استخدام معايير محددة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين	3.92	.86	78.4	4	مرتفعة
1	يتم جمع المعلومات اللازمة لتحديد الاحتياجات التدريبية بشكل دائم	3.85	.76	77	5	مرتفعة
2	يتم الاعتماد على الزيارات الميدانية لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين	3.53	.73	70.6	6	متوسطة
	المجال ككل	3.81	.23	73.2		**مرتفعة**

يتضح من الجدول (4) حصول المجال ككل على درجة مرتفعة، بمتوسط حسابي بلغ (3.81)، وقد حصلت خمس فقرات على درجات مرتفعة، وفقرة واحدة على درجة متوسطة، وحلت الفقرة (يتم الاعتماد

على استشارة المدراء لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.00)، بينما حلت الفقرة (يتم الاعتماد على الزيارات الميدانية لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.53).

المجال الثاني: تصميم البرامج التدريبية

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لكل فقرة وللمجال ككل والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لاستجابات أفراد العينة على مجال تصميم البرامج التدريبية مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	الدرجة
9	يتم تحديد الأهداف المطلوبة من البرنامج التدريبي.	3.98	.80	79.6	1	مرتفعة
10	يتم تحديد الاستفادة المتوقعة من البرامج التدريبية.	3.88	.89	77.6	2	مرتفعة
11	يتم التحقق من أهلية المعلمين للبرامج التدريبية.	3.78	.97	75.6	3	مرتفعة
12	يتم وضع وصفا للبرنامج التدريبي تتضمن العنوان والأهداف وملخص للمحتوى	3.56	.82	71.2	5	متوسطة
13	يتم التأكد من استعداد المعلمين وتقبلهم للبرنامج التدريبي.	3.03	.74	60.6	6	متوسطة
8	يتم تحديد مستوى المهارات اللازمة لتنفيذ البرنامج.	2.54	.95	50.8	7	متوسطة
	المجال ككل	3.51	.36	700.3		**متوسطة**

يتضح من الجدول (5) حصول المجال ككل على درجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.51)، وحصلت ثلاث فقرات على درجات مرتفعة، وثلاث فقرات على درجات متوسطة، وحلت الفقرة (يتم تحديد الأهداف المطلوبة من البرنامج التدريبي) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.98)، فيما

حلت الفقرة (يتم تحديد مستوى المهارات اللازمة لتنفيذ البرنامج) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.54).

المجال الثالث: تنفيذ التدريب

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لكل فقرة وللمجال ككل والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لاستجابات أفراد العينة على مجال تنفيذ التدريب مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	الدرجة
15	يتم تحديد الزمان والمكان الملائمين لعقد الدورات.	4.08	.65	81.6	1	مرتفعة
18	يراعي البرنامج التدريبي المعد مع ميول المعلمين والفروق الفردية فيما بينهم.	4.07	.72	81.4	2	مرتفعة
16	يتم الحرص على اختيار المدربين المؤهلين.	4.05	.75	81	3	مرتفعة
14	يتم توفير مستلزمات التدريب بشكل ملائم وكاف.	3.24	.68	64.8	9	متوسطة
20	يتم الموازنة بين المواد النظرية والعملية أثناء البرامج التدريبية.	3.05	.78	61	10	متوسطة
17	يتم تنويع الأنشطة التدريبية المقدمة للمعلمين.	2.36	.80	47.2	17	متوسطة
19	يتم عقد جلسات البرامج التدريبية وفقا للجدول الزمني المحدد مسبقا.	2.22	.93	44.4	18	متدنية
	المجال ككل	3.49	.20	62.2		**متوسطة**

يتضح من الجدول (6) حصول المجال ككل على درجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.11)، وحصلت ثلاث فقرات على درجات مرتفعة، وحصلت فقرتان على درجات متوسطة، بينما حصلت فقرتان على درجات متوسطة، وحلت الفقرة (يتم تحديد الزمان والمكان الملائمين لعقد الدورات)

في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.08)، فيما حلت الفقرة (يص يتم عقد جلسات البرامج التدريبية وفقا للجدول الزمني المحدد مسبقا) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.22).

المجال الرابع: التقييم

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لكل فقرة وللمجال ككل والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لاستجابات أفراد العينة على مجال التقييم مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	الدرجة
27	يتم ربط أثر التدريب بالمخرجات التعليمية للمدارس.	3.98	.80	79.6	1	مرتفعة
24	يتم الحرص على تقييم محتوى الدورات وأداء المدرب والتجهيزات والتوقيت	3.88	.89	77.6	2	مرتفعة
21	يتم استخدام أدوات لقياس ردود فعل المتدربين تجاه البرامج التدريبية.	3.78	.97	75.6	3	مرتفعة
22	يتم استخدام اختبارات قبلية وبعدية أثناء الدورات التدريبية.	3.76	.80	75.2	4	مرتفعة
23	يتم التعرف على درجة رضى المتدربين عن البرامج التدريبية بشكل عام.	3.56	.82	71.2	5	متوسطة
26	يتم قياس أثر البرامج التدريبية في تمكين المدارس من تحقيق أهدافها وتحسين مخرجاتها	3.03	.74	60.6	6	متوسطة
25	يتم الحرص على قياس التغير في السلوك قبل وبعد التحاق المعلمين بالبرامج التدريبية بالتعاون مع المدراء.	2.54	.95	50.8	7	متوسطة
	المجال ككل	3.11	.36	70.2		**متوسطة**

يتضح من الجدول (7) حصول المجال ككل على درجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.51)، وحصلت أربع فقرات على درجات مرتفعة، وثلاث فقرات على درجات متوسطة، وحلت الفقرة (يتم ربط

أثر التدريب بالمخرجات التعليمية للمدارس) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.98)، فيما حلت الفقرة (يتم الحرص على قياس التغير في السلوك قبل وبعد التحاق المعلمين بالبرامج التدريبية بالتعاون مع المدراء) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.54).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في قسم الإشراف التربوي بمنطقة الفروانية التعليمية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين وفقا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟

1. الجنس

للإجابة على سؤال الدراسة الثاني (أ) تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (t) لاثر الجنس على جودة البرامج التدريبية

المجال	مستويات المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
تحديد الاحتياجات التدريبية	ذكر	85	3.41	.32	-1.373	112	.185
	أنثى	65	3.50	.38			
تصميم البرامج التدريبية	ذكر	85	3.59	.39	-1.057	112	.067
	أنثى	65	3.66	.31			
تنفيذ التدريب	ذكر	85	3.28	.28	-.261	112	.925
	أنثى	65	3.29	.27			
التقييم	ذكر	85	3.61	.50	-.336	112	.239

			.43	3.64	65	أنثى
الأداة ككل	ذكر	85	3.38	.18	−1.152	112	.053
	أنثى	65	3.41	.14			

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة باختلاف الجنس، وعلى جميع المجالات.

2. المؤهل العلمي

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث (ج) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير (المؤهل العلمي) والجدول (9) يبين ذلك.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعا لمتغير (المؤهل العلمي)

المجال	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحديد الاحتياجات التدريبية	بكالوريوس	115	3.46	0.36
	ماجستير	28	3.47	0.34
	دكتوراه	7	3.42	0.36
	الكلي	150	3.46	0.35
تصميم البرامج التدريبية	بكالوريوس	115	3.57	0.35
	ماجستير	28	3.70	0.35
	دكتوراه	7	3.86	0.28
	الكلي	150	3.63	0.35
تنفيذ التدريب	بكالوريوس	115	3.30	0.27
	ماجستير	28	3.26	0.28
	دكتوراه	7	3.25	0.27
	الكلي	150	3.29	0.27
التقييم	بكالوريوس	115	3.63	0.47
	ماجستير	28	3.47	0.41
	دكتوراه	7	3.85	0.45
	الكلي	150	3.62	0.46
الأداة ككل	بكالوريوس	115	3.40	0.16

	ماجستير	28	3.34	0.16
	دكتوراه	7	3.49	0.13
	الكلي	150	3.40	0.16

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات، وللكشف عما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول (10)

نتائج تحليل التباين الأحادي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف
تحديد الاحتياجات التدريبية	بين المجموعات	.021	2	.011	.083
	داخل المجموعات	14.126	147	.127	
	المجموع	14.147	149		
تصميم البرامج التدريبية	بين المجموعات	.965	2	.482	4.126
	داخل المجموعات	12.975	147	.117	
	المجموع	13.939	149		
تنفيذ التدريب	بين المجموعات	.042	2	.021	.284
	داخل المجموعات	8.268	147	.074	
	المجموع	8.310	149		
التقييم	بين المجموعات	1.088	2	.544	2.619
	داخل المجموعات	23.053	147	.208	
	المجموع	24.141	149		
الأداة ككل	بين المجموعات	.188	2	.094	3.925
	داخل المجموعات	2.655	147	.024	
	المجموع	2.842	149		

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة باختلاف المؤهل العلمي، وفي جميع المجالات.

3. سنوات الخبرة

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث (ج) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير (سنوات الخبره) والجدول (11) يبين ذلك.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعا لمتغير(سنوات الخبرة)

المجال	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحديد الاحتياجات التدريبية	اقل من 5 سنوات	89	3.40	0.16
	6−10 سنوات	32	3.34	0.16
	اكثر من 10 سنوات	29	3.49	0.13
تصميم البرامج التدريبية	اقل من 5 سنوات	89	3.63	0.47
	6−10 سنوات	32	3.47	0.41
	اكثر من 10 سنوات	29	3.85	0.45
تنفيذ التدريب	اقل من 5 سنوات	89	3.10	0.27
	6−10 سنوات	32	3.22	0.26
	اكثر من 10 سنوات	29	3.17	0.36
التقييم	اقل من 5 سنوات	89	3.46	0.36
	6−10 سنوات	32	3.47	0.34
	اكثر من 10 سنوات	29	3.42	0.36
الأداة ككل	اقل من 5 سنوات	89	3.40	0.16
	6−10 سنوات	32	3.34	0.16
	اكثر من 10 سنوات	29	3.49	0.13

يتبين من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة باختلاف سنوات الخبرة لصالح اصحاب الخبرة (اكثر من 10 سنوات).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة وفقا لتسلسل أسئلتها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مدى الاهتمام بجودة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في قسم الإشراف التربوي بمنطقة الفروانية التعليمية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين؟

من خلال تحليل النتائج يتضح بأن مجال تحديد الاحتياجات التدريبية ومجال تصميم البرامج التدريبية قد جاء برأس القائمة عن باقي المجالات وقد تعزى هذه النتيجة إلى اهتمام المشرفين بالاحتياجات التدريبية وتصميم البرامج التدريبية، وهي نتيجة منطقية، ومتوقعة إلى حد كبير.

في حين حل مجال التقييم وتنفيذ التدريب في آخر القائمة، بمتوسط حسابي متوسط بلغ (3.49) (3.11)، على التوالي، وقد يعزى ذلك الى اهتمام المشرفين بالمراحل الاساسية من تطبيق البرامج التدريبية للمعلمين واخذ النتائج منها قبل البدء بعمليتي التنفيذ والتقييم.

وتوضح النتائج حصول مجال تحديد الاحتياجات التدريبية على درجة مرتفعة (3.81)، ويوضح حصول الفقرتان (يتم الاعتماد على استشارة المدراء لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين) و(يتم الاعتماد على تقارير الأداء لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين) على المرتبتين الأوليين على التوالي، ويعزى ذلك إلى تركيز المشرفين على الاستشارة في البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين وتقدير الاداء للعمل على تحديد طبيعة الاحتياجات التدريبية.

وحصلت الفقرة (يتم الاعتماد على الزيارات الميدانية لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين) على المرتبة الأخيرة، وقد يعزى ذلك إلى اكتفاء المشرفين بالأخذ بالآراء والمشورة دون الحاجة الى اجراء زيارات ميدانية لتحديد الاحتياجات التدريبية وذلك من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية من خلال تطبيق البرنامج التدريبي داخل القسم المختص.

وتشير النتائج الى أن مجال تصميم البرامج التدريبية حصل على تقدير متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.51) وقد تعزى هذه النتيجة الى أنه وبسبب الضرورة والحاجة ونتيجة للدورات التدريبية والتعلم من الزملاء فقد حصل هذا المجال على هذه الدرجة المتوسطة، وحلت الفقرة (يتم تحديد الأهداف المطلوبة من البرنامج التدريبي) برأس القائمة وبدرجة مرتفعة، وقد يعزى ذلك إلى أن تحديد الاهداف تعتبر من اولوليات عمليات التصميم والتخطيط لاي برنامج تدريبي. وحلت الفقرة (يتم تحديد مستوى المهارات اللازمة لتنفيذ البرنامج) في نهاية القائمة، وتعزى هذه النتيجة الى عدم اعتماد مستوى المهارة التي يمتلكها المعلم والعمل على تقديم برامج تدريبية شاملة دون تحديد مستوى المهارات اللازمة لتنفيذ البرامج.

وتشير النتائج ايضاً إلى حصول مجال تنفيذ التدريب على درجة متوسطة، وقد حصلت الفقرتان (يتم تحديد الزمان والمكان الملائمين لعقد الدورات) و (يراعي البرنامج التدريبي المعد مع ميول المعلمين والفروق الفردية فيما بينهم)على أعلى الدرجات على التوالي، وقد يعزى ذلك إلى حرص المشرفين على توفير الوقت والجهد على المعلمين خلال تطبيق دورات البرنامج التدريبي من حيث طبيعة العمل ومكان العمل كما هو الحال في الفقرة الثانية فان ميولات المعلمين تعد نقطة ذات بعد حول توفير الرغبة لدى المعلم في التعلم وتلقي المعرفة الجديدة.

وحصلت الفقرة (يتم عقد جلسات البرامج التدريبية وفقا للجدول الزمني المحدد مسبقا) على درجة تقدير متدنية، وقد يعزى ذلك الى عدم ايلاء الجهات المشرفة على البرامج التدريبية للمعلمين بالجدول الزمني المحدد وعمل برامج تدريبية مفتوحة وفقاً لمدى قدرة المتعلمين على الاستفادة من البرامج التدريبية.

وتبين النتائج حصول مجال التقييم على درجة متوسطة، وقد حصلت الفقرة (يتم ربط أثر التدريب بالمخرجات التعليمية للمدارس) على أعلى الدرجات، وقد يعزى ذلك إلى حرص المشرفين على تحديد مدى الاستفادة من البرامج التدريبية في العملية التعليمية في حين حصلت الفقرة (يتم الحرص على قياس التغير في السلوك قبل وبعد التحاق المعلمين بالبرامج التدريبية بالتعاون مع المدراء) في المرتبة الاخيرة، ويعزى ذلك الى عدم ادراك اهمية تقييم البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين لتحديد نقاط الضعف والقوة في هذه البرامج بمعنى الاعتماد على الروتين في البرامج التدريبية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

تشير النتائج بخصوص نتيجة السؤال الثاني إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة باختلاف الجنس، وعلى جميع المجالات، وقد تعزى هذه النتيجة إلى وحدة الثقافة والظروف التي يعمل بها أفراد العينة إلى حد كبير، ووحدة الإعداد الأكاديمي للمعلمين ذكورا وإناثاً،

وتوضح النتائج ايضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة باختلاف المؤهل العلمي، وفي جميع المجالات، وقد تكون هذه النتيجة غير متوقعة، إذ المنطق أن من يملك المعرفة الأكثر قد يكون يملك حكمه أكثر دقة وشدة، لكن قد يكون عامل الخبرة مسؤولا عن تطبيق استراتيجيات تعليم لدى المعلم او التكييف البيئي في العملية التعليمية.

وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة باختلاف سنوات الخبرة لصالح اصحاب الخبرة (اكثر من 10 سنوات)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن اصحاب الخبرة الطويلة يمتلكون الخبرة الكافية في مجال تدريب المعلمين نتيجة معاصرتهم للمعلمين الجدد خاصة في العملية التعليمية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة التي توصلت إليها فإنها توصي بالآتي:

زيادة اهتمام المشرفين بالمراحل الاساسية من تطبيق البرامج التدريبية للمعملين واخذ النتائج منها قبل البدء بعمليتي التنفيذ والتقييم.

التركيز على الاستشارة في البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين وتقدير الاداء للعمل على تحديد طبيعة الاحتياجات التدريبية.

العمل على تحديد الاحتياجات التدريبية من خلال تطبيق البرنامج التدريبي داخل الاقسام المختصة في مديريات التربية والتعليم والجهات القائمة على البرامج التدريبية..

العمل على اعتماد مستوى المهارة التي يمتلكها المعلم من خلال التقدم لاختبارات كفاءة قبل عملية الاشراك بالبرامج التدريبية لتحديد مستويات المعلمين.

ايلاء الجهات المشرفة على البرامج التدريبية للمعلمين الاهتمام بالجدول الزمني المحدد للبرامج التدريبية المقدمة للمعلمين.

تحديد مدة الخبرة للقائمين على تصميم وتحديد البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين بحيث تكون من اصحاب الخبرة الطويلة.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

أحمد، دينا علي (٢٠٠٧) **الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة**، الإسكندرية :دار الجامعة الجديدة.

بو ملوح، محمد والعمري، عطية (٢٠٠٢) معوقات الإشراف التربوي في محافظات غزة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين، مجلة رؤى تربوية، العدد .٧٩ ٨ ، **مركز القطان للبحث والتطوير التربوي**، رام الله، ص – ٧٧. ٩٧.

التويجري، نوال (2016) تصور مقترح لمحتوى الخطة الدراسية لإعداد معلم اللغة العربية للمرحلة الإبتدائية في كليات التربية بدولة الكويت، **المجلة التربوية**، 30 (119)، ج(2)، ص ص 101- 151.

جاسم، أحمد (2012). تقيم مصداقية البرامج التدريبية المنفذة من خلال قياس مخرجاتها (إطار نظري). **مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية**، 4(8)، ص. 241 – 262.

جبرائيل، بشارة (١٩٨٦) **تكوين المعلم العربي والثورة العلمية والتكنولوجية**، بيروت :المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

الحمادي، عبد الله(١٩٩٦) **المهارات التدريسية اللازمة للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والموجهين في المرحلة الثانوية بدولة قطر**، قطر :جامعة قطر.

حمود، رفيقة (٢٠٠٢) الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين في البلدان العربية ، **أعمال مؤتمر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية**، بيروت.

الخميس، السيد سلامة (٢٠٠٢) **دراسات وبحوث عن المعلم العربي وبعض قضايا التكوين ومشكلات الممارسة المهنية**، الإسكندرية :دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

دوهيرتي، جيفري (1999). **تطوير نظم الجودة في التربية** (عدنان الأحمد وآخرون، مترجم). دمشق: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.

الدويك، تيسير وآخرون (1998) **أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمّان.

زقوت، محمد شحادة (1997) تقديرات طلبة التأهيل التربوي بالجامعة الاسلامية في غزة لمدى اكتسابهم لمهارات تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها ". **مجلة كلية التربية الحكومية** – غزة، 1 (2) ص ص 98 – 128.

الزيادات، ماهر، وبني خالد، خالد (2011). تقييم فاعلية البرامج التدريبية لإعداد معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن من وجهة نظر المتدربين وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، 19 (1)، ص. 373- 397.

الزيني، شيماء، وسالم محمد، والطحاوي حسن (2011 " ،(مدى توافر معايير الجانب الأكاديمي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية والتربية الإسلامية في كلية التربية جامعة بورسعيد "، مجلة كلية التربية ببورسعيد، العدد التاسع، ص ص 461 -480.

السنبل، عبد العزيز (2004). **التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين**. دمشق: وزارة الثقافة،.

شرف، رشا وحسن، نهلة (٢٠٠٣) **تطوير نظم إعداد المعلم في ضوء خبرات أجنبية معاصرة"دراسة مقارنة"**، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي الحادي عشر:الجودة الشاملة ١٣ مارس – (في إعداد المعلم في الوطن العربي لألفية جديدة) جامعة حلوان –كلية التربية.

الشلبي، إلهام (2010). أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين (تجربة وكالة الغوث الدولية– الأردن). **مجلة جامعة دمشق**، 26(4)، ص. 437- 484.

شوق، محمود وسعيد، محمد مالك (٢٠٠١) **معلم القرن الحادي والعشرين– اختياره– إعداده – تنميته** (في ضوء التوجهات الإسلامية)، القاهرة :دار الفكر العربي.

الشيخ، عمر (1999) المدرسة الأردنية وتحديات القرن الحادي والعشرين، بيروت: المؤسسة العربية للنشر.

الطعاني، حسن (2002). **التدريب، مفهومه وفعالياته (بناء البرامج التدريبية وتقويمها)**. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤) **الدليل المرجعي لتدريب المعلمين بالمدارس ذات الفصل الواحد، تونس** :المنظمة العربية للتربية.

عبد الرحيم، سامح جميل(١٩٩١) خطة مقترحة لمتابعة المعلمين خريجي كلية التربية وتدريبهم أثناء الخدمة"، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، المجلد الخامس، العدد الثاني.

1. عساس، فتحية معتوق بكري"1994م" (فعالية برنامج لتدريب المعلمات أثناء الخدمة في تنمية مهارة صياغة الأسئلة وفقاً لمستويات بلوم المعرفية) دراسات في المناهج وطرق التدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس العدد57 أغسطس.

2. فرحات، محمود محمد السيد (1992) نموذج مقترح لمركز الدورات التدريبية أثناء الخدمة لكليات التربية في مصر، **دراسة مقدمة إلى المؤتمر السنوي الأول**، كلية التربية جامعة عين شمس 23-25-يناير، القاهرة.

كنعان، أحمد (2009). تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية، **مجلة جامعة دمشق**، 25(3+4)، ص. 15- 93.

لحميدي، خالد وسلوى، جوهر(2012 " ،(تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت "، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد 126 ،ص ص 192-239.

المري، سالم (2007). **تقويم البرنامج التدريبي لضباط الشرطة**. رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

معمار، صلاح صالح درويش (2008) **مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في التدريب التربوي من وجهة نظر مشرفي التدريب والمشرفين المتعاونين بمنطقة المدينة المنورة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، إدارة تنمية الموارد البشرية، كلية إدارة الأعمال، جامعة كولمبوس الأمريكية.

المومني، خالد (٢٠٠٧) التخطيط لنمو المهني للمعلمين، مجلة المعلم، العدد (47).

النعيمي، تيسير (2006). **ضمان جودة التعليم والتطوير المدرسي**. ورقة مقدمة في مؤتمر برعاية وزارة التربية والتعليم ووزارة التنمية الدولية بالمملكة الأردنية الهاشمية، عمان، فندق المريديان، 5-7 نوفمبر، 2006.

يحي،حسن (2003) إعداد المعلم بين العولمة ومتطلبات الخطة التنموية في دول الخليج العربي، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر: إعداد المعلم بين العولمة ومتطلبات الخطة التنموية في دولة الكويت (جامعة الكويت–كلية التربية١٢–١٤ أكتوبر).

موقع وزارة التربية والتعليم الكويتية، 2014م.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Cooper , K . J (1999) “ College urged to improve teacher training” . The Washington Post , Monday , 25 October , P A2

Higgieson ,F . (1996) Teacher Roles and Global Change. The 45 Th. Session of the international Conference on Education .(UNESCO – Geneva, 30 Sep. – 5 Oct)

Grohmann, Anna and Kauffeld, Simone (2013). Evaluating training programs: development and correlates of the Questionnaire for Professional Training Evaluation, ***International Journal of Training and Development***, vol. 17 (2), p. 135-155.

Bin Abdullah, Muhammad M., Baroto Mas B., Ismail A., and Tat H. H. (2011). Supervisor's Role in Training Programs as a Manager of Learning Program. ***Scientific Journal of Logistics***, vol. 7 (2), pp. 17 – 26.

Goldhaber, D. and Liddle, S. (2011). ***Assessing Teacher Preparation Programs Based on Student Achievement***. Center for Education Data & Research: University of Washington Bothell, USA.

Ovando , Martha N. & Huckestein , Ma. Luisa S. (2003): " ***Perceptions of the role of the Central Office Supervisors in Exemplary Texas School Districts***" , Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference , Chicago , Illinois.

Philips, J. (1991). Training ***valuation Measurement Methods***. Houste: Gulf publishing Company.

The National Recognition Information Centre for the United Kingdom, UK NARIC (2012). **An assessment of international teacher training systems: equivalence for England,** UK.

Whitelock, J. (1995). **An Analysis as Small Business Training Evaluation and Transfer.** PhD Thesis, University of Oklahoma, Oklahoma.

Higgieson ,F . (1996) **Teacher Roles and Global Change. The 45 Th. Session of the international Conference on Education .**(UNESCO – Geneva, 30 Sep. – 5 Oct)

Cooper , K . J (1999) **“ College urged to improve teacher training”** . The Washington Post , Monday , 25 October , P A

Alfonso , gerarland R Robert , J ,firth Richard F, Vievile (1981) , **Instructional Supervision A behavior System** (ed) Allent Bacon INC.

قائمة الملاحق

ملحق (1)

الاستبانة بصورتها الاولية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة آل البيت

عمادة الدراسات العليا

الفاضل الدكتور / .... المحترم

تحية طيبة وبعد

يقوم الباحث " منيف نايف هادي الرشيدي " بإجراء دراسة ميدانية لاستكمال الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة آل البيت بعنوان " **جودة البرامج التدريبية للمعلمين في قسم الإشراف التربوي بمنطقة الفروانية التعليمية في دولة الكويت**".

لذا نرجو منكم التكرم بإبداء ملاحظاتكم وتوجيهاتكم من حيث المضمون والصياغة لبنود الاستبانة المرفقة وفقا للنموذج المعد لهذه الغاية.

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير

استبانة تقييم جودة البرامج التدريبية

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديلات
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
المحور الأول: تحديد الاحتياجات التدريبية						
1	يجمع قسم الإشراف التربوي المعلومات اللازمة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بشكل دائم					
2	يعتمد قسم الإشراف التربوي على الزيارات الميدانية لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين					
3	يعتمد قسم الإشراف التربوي على استشارة المدراء لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين					
4	يعتمد قسم الإشراف التربوي على تقارير الأداء لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين					
5	يحدد قسم الإشراف التربوي الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء التطورات المستمرة					
6	يستخدم قسم الإشراف التربوي معايير محددة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين					
المحور الثاني: تصميم البرامج التدريبية						
8	يحدد قسم الإشراف التربوي مستوى					

	المهارات اللازمة لتنفيذ البرنامج.					
9	يحدد قسم الإشراف التربوي الأهداف المطلوبة من البرنامج التدريبي.					
10	يحدد قسم الإشراف التربوي الاستفادة المتوقعة من البرامج التدريبية.					
11	يتحقق قسم الإشراف التربوي من أهلية المعلمين للبرامج التدريبية.					
12	يضع قسم الإشراف التربوي وصفا للبرنامج التدريبي تتضمن العنوان والأهداف وملخص للمحتوى					
13	يتأكد قسم الإشراف التربوي من استعداد المعلمين وتقبلهم للبرنامج التدريبي.					
المحور الثالث: تنفيذ التدريب						
14	يوفر قسم الإشراف التربوي مستلزمات التدريب بشكل ملائم وكاف.					
15	يحدد قسم الإشراف التربوي الزمان والمكان الملائمين لعقد الدورات.					
16	يحرص قسم الإشراف التربوي على اختيار المدربين المؤهلين.					
17	ينوع قسم الإشراف التربوي في الأنشطة التدريبية المقدمة للمعلمين.					
18	يراعي البرنامج التدريبي المعد من قبل قسم الإشراف التربوي ميول المعلمين والفروق الفردية فيما بينهم.					
19	يعقد قسم الإشراف التربوي جلسات البرامج التدريبية وفقا للجدول الزمني المحدد مسبقا.					

20	يوازن قسم الإشراف التربوي أثناء البرامج التدريبية بين المواد النظرية والعملية.					
المحور الرابع: التقييم						
21	يستخدم قسم الإشراف التربوي أدوات لقياس ردود فعل المتدربين تجاه البرامج التدريبية.					
22	يستخدم قسم الإشراف التربوي اختبارات قبلية وبعدية أثناء الدورات التدريبية.					
23	يتعرف قسم الإشراف التربوي على درجة رضى المتدربين عن البرامج التدريبية بشكل عام.					
24	يحرص قسم الإشراف التربوي على تقييم محتوى الدورات وأداء المدرب والتجهيزات والتوقيت.					
25	يحرص قسم الإشراف التربوي بالتعاون مع المدراء على قياس التغير في السلوك قبل وبعد التحاق المعلمين بالبرامج التدريبية.					
26	يقيس قسم الإشراف التربوي أثر البرامج التدريبية في تمكين المدارس من تحقيق أهدافها وتحسين مخرجاتها.					
27	يربط قسم الإشراف التربوي أثر التدريب بالمخرجات التعليمية للمدارس.					

الملحق (2)

محكمي أداة الدراسة

الرقم	الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
1.	سلامة يوسف طناش	استاذ	ادارة تعليم عالي	الاردنية
2.	الدكتور هشام جاد الرب	استاذ	علم نفس تربوي	الكويت
3.	الدكتور عويد العنزي	استاذ	علم نفس تربوي	الكويت
4.	صالح احمد عبابنة	استاذ مشارك	ادارة تربوية	الاردنية
5.	هشام ابراهيم الدعجة	استاذ مساعد	تنمية موارد بشرية	الاردنية
6.	عبدالمحسن عايض القرني	استاذ مشارك	ادارة وتخطيط تربوي	جامعة الكويت
7.	شافي المحبوب	استاذ	ادارة تربوية	كلية التربية الاساسية-الكويت

الملحق (3)
الاستبانة بصورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة آل البيت
عمادة الدراسات العليا

الفاضل الدكتور / .... المحترم

تحية طيبة وبعد

يقوم الباحث " منيف نايف هادي الرشيدي " بإجراء دراسة ميدانية لاستكمال الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة آل البيت بعنوان " **جودة البرامج التدريبية للمعلمين في قسم الإشراف التربوي بمنطقة الفروانية التعليمية في دولة الكويت**".

لذا نرجو منكم التكرم بإبداء ملاحظاتكم وتوجيهاتكم من حيث المضمون والصياغة لبنود الاستبانة المرفقة وفقا للنموذج المعد لهذه الغاية.

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير

الباحث

استبانة تقييم جودة البرامج التدريبية

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديلات
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
المحور الأول: تحديد الاحتياجات التدريبية						
1	يتم جمع المعلومات اللازمة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بشكل دائم					
2	يتم الاعتماد على الزيارات الميدانية لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين					
3	يتم الاعتماد على استشارة المدراء لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين					
4	يتم الاعتماد على تقارير الأداء لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين					
5	يتم تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء التطورات المستمرة					
6	يتم استخدام معايير محددة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين					
المحور الثاني: تصميم البرامج التدريبية						
8	يتم تحديد مستوى المهارات اللازمة لتنفيذ البرنامج.					
9	يتم تحديد الأهداف المطلوبة من البرنامج التدريبي.					
10	يتم تحديد مدى الاستفادة المتوقعة من البرامج التدريبية.					

11	يتم التحقق من أهلية المعلمين للبرامج التدريبية.					
12	يتم وضع وصفا للبرنامج التدريبي تتضمن العنوان والأهداف وملخص للمحتوى					
13	يتم التأكد من استعداد المعلمين وتقبلهم للبرنامج التدريبي.					
المحور الثالث: تنفيذ التدريب						
14	يتم توفير مستلزمات التدريب بشكل ملائم وكاف.					
15	يتم تحديد الزمان والمكان الملائمين لعقد الدورات.					
16	يتم الحرص على اختيار المدربين المؤهلين.					
17	يتم تنويع الأنشطة التدريبية المقدمة للمعلمين.					
18	يتم مراعاة ميول المعلمين والفروق الفردية فيما بينهم في البرنامج التدريبي المعد.					
19	يتم عقد جلسات البرامج التدريبية وفقا للجدول الزمني المحدد مسبقا.					
20	يتم الموازنة بين المواد النظرية والعملية أثناء البرامج التدريبية.					
المحور الرابع: التقييم						
21	يتم استخدام أدوات لقياس ردود فعل المتدربين تجاه البرامج التدريبية.					

22	يتم استخدام اختبارات قبلية وبعدية أثناء الدورات التدريبية.					
23	يتم التعرف على درجة رضى المتدربين عن البرامج التدريبية بشكل عام.					
24	يتم الحرص على تقييم محتوى الدورات وأداء المدرب والتجهيزات والتوقيت.					
25	يتم الحرص على قياس التغير في السلوك قبل وبعد التحاق المعلمين بالبرامج التدريبية بالتعاون مع المدراء.					
26	يتم قياس أثر البرامج التدريبية في تمكين المدارس من تحقيق أهدافها وتحسين مخرجاتها.					
27	يتم ربط أثر التدريب بالمخرجات التعليمية للمدارس.					

الملحق(4)

كتب تسهيل المهمة

جامعة آل البيت
AL al-BAYT UNIVERSITY

...ce - President's Office

مكتب نائب الرئيس

الرقم : ١/٤/١/٨/٤٢٦٤
التاريخ : ٦ محـــرم ١٤٣٦ هـ
الموافق : ٣٠/ تشرين أول/٢٠١٤ م

سعـــادة رئيـــس المكتـــب الثقافـــي المحتـــرم
السفارة الكويتية – عمّان

تحية طيبة، وبعد،

فأرجو التكرم بالموافقة ومخاطبة وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت لتسهيل مهمـــة طالب الماجستير منيف نايف الرشيدي في تطبيق أداة الدراسة الموسومة بـــ :

"جودة البرامج التدريبية للمعلمين في قسم الإشراف التربوي بمنطقة الفراونية التعليمية".

شاكراً لكم تعاونكم المستمر مع جامعة آل البيت.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

/ رئيس الجامعـــــة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية
الأستاذ الدكتور محمد علي سميـــران

EMBASSY OF
THE STATE OF KUWAIT

AMMAN
CULTURAL DIVISION

سفارة دولة الكويت
عمّان
المكتب الثقافي

التاريخ : 11 محرم 1436هـ
الموافق : 04 تشرين الثاني/نوفمبر 2014م

الموضوع: تسهيل مهمة باحث

تحية طيبة وبعد،،،

بالإشارة إلى الموضوع أعلاه والخاص بالطالب/ منيف نايف هادي صايل الرشيدي والمقيد لدى جامعة آل البيت في برنامج الماجستير في كلية العلوم التربوية بتخصص الإدارة التربوية، ووفقاً لكتاب الجامعة رقم01/12/01/12777 الصادر بتاريخ 2014/10/30، فإنه وبصدد توزيع الإستبيان الخاص بالبحث الموسوم ب " جودة البرامج التدريبية للمعلمين في قسم الإشراف التربوي بمنطقة الفروانية التعليمية ". نأمل التكرم بتسهيل مهمته.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

سفارة دولة الكويت
عمان
المكتب الثقافي

رئيس المكتب

د. محمد دهيم الظفيري
رئيس المكتب الثقافي - عمان

هاتف: 8/5626637-6-962+ فاكس:5626670-6-962+
ص.ب. (2107) عمان (11181) الأردن بريد إلكتروني: KCO_KU@yahoo.com
عبدون- شارع الهاشميين، فيلا44

The Quality Level Of The Training Programs Offered To The Teachers In The Educational Supervision Department In Farwaniya Educational Region In The State Of Kuwait

By

Monef Al- rashedi

Supervision

Prof D.r. Saleh Olimaat

Abstract

The aim of the study was to emphasize the importance of the training of school personnel in general and the training provided by the educational areas for teachers in particular, and to identify the methods used in providing and evaluating training programs in the Farwaniya educational area in Kuwait based on the teachers' opinions, The study sample was selected to include a specific number of teachers (males and females) working in public schools in the area of The results of the study showed that the quality of training programs for teachers in the educational supervision department in Al Farwaniya Educational Zone in the State of Kuwait from the point of view of teachers is related to the identification of training needs and the design of training programs and the implementation of training. The results also showed no differences Was statistically significant between the estimates of the sample of the study population according to sex, and in all fields, and the absence of statistically significant differences between the estimates of the sample of the study according to the different academic qualifications in all fields.

Key words: Training programs, Educational Supervision.